صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجى معهد التربية بالقاهرة

رئيس التحرير : اسماعيل محمود القبانى بك

السنة الأولى	يونيه ١٩٤٨	العدد الأول

فهرس

صحيفة التربية

السنة الأولى — يونية ١٩٤٨ — العدد الأول

بسم الله الرحمن الرحيم

تقديم الصحيفة

منذ أن تألفت رابطة خريجى معهد التربية فى سنة ١٩٤٣ جعلت فى مقدمة أغراضها العمل على نشر مبادىء التربية الحديثة وتحقيقها فى معاهد التعليم بمصر . وقد اتخذت لذلك وسائل شتى ، فأقامت المعسكرات الدراسية الصيفية لأعضائها ، ونظمت المحاضرات العامة لرجال التعليم ، وعقدت مؤتمراً لتطبيق أساليب التربية الحديثة بالمدارس المصرية فى شتاء سنة ١٩٤٥ . وقد كان لهذه الجهود أثرها فى توجيه الأنظار إلى مشكلات التربية والتعليم وتحريك الرغبة فى بحثها ، ولكنا كنا نشعر أنها فى حاجة إلى ما يركزها ويملأ الفراغات التى تتخللها ، ولذلك عولنا على إصدار هذه الصحيفة . ونحن إذ نتقدم بها إلى رجال التعليم نأمل أن يجدوا فيها أداة لتحقيق التعاون الفكرى المنظم بينهم ، وحافزاً على البحث وتبادل الرأى فيما يكسبونه فى عملهم من الخبرات وما يواجهونه من المشكلات ، ووسيلة للوقوف على الاتجاهات الحديثة فى ميادين التربية المختلفة ونتائج الأبحاث العلمية المتصلة بها ، ومعينا على تطبيق هذه الاتجاهات والنتائج تطبيقاً يتمشى مع حاجاتنا وظروفنا الخاصة .

وإذا كان البحث وتبادل الأفكار والخبرات من الضرورات لنا رجال التعليم فى كل وقت حتى لا نقع فريسة للركود ، فاننا أشد حاجة إلى ذلك فى هذه الفترة

التى نمر بها . وهى فترة اشتد فيها الوعى القومى والاجتماعى فى مصر إلى درجة لم تعرفها فى تاريخها من قبل ، وهبت الأمة تعمل على النهوض بمرافقها ومختلف نواحى حياتها . وكان من نتائج ذلك اشتداد الإقبال على التعليم من جانب الشعب ومضاعفة العناية بنشره من جانب الحكومة ، وقيام حركة قوية فى الوقت نفسه لاصلاح نظمه وأساليبه كى تتمشى مع حاجات نهضة البلاد ومع المثل العليا التى أصبح المجتمع المصرى يدين بها . وهذه الحركة لا يمكن أن تقوم على دعائم ثابتة وتنجح فى تحقيق أغراضها إلا إذا استندت إلى رأى عام قوى مستنير بين رجال التعليم أنفسهم ؛ فخير ضمان لاستقرار مشروعات التعليم وحسن تنفيذها أن يكون القائمون على التنفيذ ، من معلمين ونظار ومفتشين وغيرهم ، مدركين مراميها ، مؤمنين بغاياتها ، صادقى العزم على العمل لتحقيق هـ ه الغايات . وكل هذا لا يتأتى إلا إذا كانت تلك المشروعات صادرة عن حاجة يحسون بها فى مجموعهم ، وكانت قد تهيأت لهم الفر- ص الكافية لمناقشتها والاقتناع بالأسس التى تقوم عليها .

لهذا ستجعل هذه الصحيفة من أهدافها أن تكون منبراً حراً لقرائها يدلون عن طريقه بما يعن لهم من ملاحظات عن سير التعليم وأساليب التربية فى المدرسة والمنزل والمجتمع ، ويعلنون رأيهم حراً صريحاً فيما يقترح من نظم وخطط ومناهج وطرائق ، ويناقشون ما يعرض من آراء ويقلبون وجهات النظر فى كل مسألة ، حتى يتبين من هذا كله الاتجاه الذى يمثل روح رجال التعليم عامة .

وقد بدأنا فى هذا العدد بنشر نص مشروعى قانون التعليم الابتدائى وقانون التعليم الثانوى المعروضين الآن على البرلمان ، كما نشرنا فى صدر العدد الحديث النفيس الذى أذاعه حضرة صاحب المعالى الدكتور عبد الرزاق السنهورى باشا وزير المعارف من محطة الإذاعة المصرية شرحاً للسياسة التعليمية التى وضعت أحكام هذين المشروعين على أساسها ، ونأمل أن يعنى رجال التعليم وغيرهم ممن تهمهم شئونه بدراستهما والإفصاح عن رأيهم فيهما . وإنا لعلى ثقة من أن أولى الأمر يرحبون بكل رأى يتقدم به صاحبه ، سواء أكان تأييداً للمشروعين أو نقداً لهما ، بل لعلهم أشد ترحيباً بالنقد لما قد يستخلصونه منه من توجيه مفيد .

* * *

لقد كان الكلام فيما سبق عن مشكلاتنا التعليمية فى مصر . ولكن مصر جزء من العالم العربى ، ومشكلاتها التعليمية لا تنفصل عن مشكلات شقيقاتها اللاتى تتألف

منهن بقية أجزاء هذا العالم . وقد بدأ التعاون بينهن فى معالجة هذه المشكلات منذ زمن طويل ، ولما تألفت جامعة الدول العربية جعلت من أول أهدافها العمل على تنمية هذا التعاون ، والاتجاه إلى توحيد الأسس التى تقوم عليها النظم التعليمية فى بلادها. ويسر هذه الصحيفة أن تكون مرآة هذه الصلة الوثيقة بين البلاد العربية . فهى لن تقتصر على معالجة الشئون التعليمية بمصر وحدها ، بل ستعنى كل العناية بمشكلات العالم العربى عامة وابراز ما تنطوى عليه هذه المشكلات من عوامل مشتركة . وأملنا أن يمد إلينا رجال الفكر والقلم فى الأقطار الشقيقة يد المعونة لتحقيق هذه الغاية .

هذا إلى أن ميدان التعاون فى الشئون الثقافية والتعليمية قد اتسع فى هذا العهد حتى شمل العالم بأسره ، وانتهى ذلك إلى إنشاء منظمة التربية والعلوم والثقافة التابعة لهيئة الأمم المتحدة . وقد اشتركت مصر فى نشاط هذه المنظمة — وهى دائماً حريصة بحكم تقاليدها ورسالتها التاريخية على المساهمة فى كل ما يبذل من جهود لتقدم الحضارة وتنمية الإخاء الإنسانى . ولا شك فى أن قراء هذه الصحيفة يهمهم تتبع التطورات التعليمية العالمية ، وسنعمل وسع طاقتنا على تمكينهم من ذلك .

* * *

وبعد فليس بغائب عنا أن تحقيق هذه العهود التى قطعناها على أنفسنا يتطلب منا جهوداً قد تنوء بها كواهلنا المثقلة . ولكنا نستمد القوة من الإيمان بأهدافنا ، ومن الثقة بأننا لا بد ملاقون من تعضيد ومؤازرة رجال التعليم والغيورين على الإصلاح ما يخفف عنا حمل هذا العبء . وبهذه المناسبة نذكر بالشكر لدار المعارف للطباعة والنشر ما تكفلت لنا به من تيسير شئون إخراج المجلة وتوزيعها .

وستصدر الصحيفة ثلاث مرات فى السنة فى أول الأمر — فى شهور يونيه واكتوبر وفبراير — على أن نزيد فى أعدادها تدريجاً كلما استقر بنا الجهد .

والله نسأل أن يوفقنا لما فيه خير هذه الأمة فى ظل راعيها وملهم نهضتها وناشر لواء العلم والثقافة فيها ، حضرة صاحب الجلالة الملك فاروق الأول ، أدام الله عهده وأحاط باليمن والمجد عرشه .

اسماعيل محمود القبانى
المستشار الفنى لوزارة المعارف
ورئيس رابطة خريجى معهد التربية

إصلاح نظم التعليم العام

لحضرة صاحب المعالى الدكتور عبد الرزاق السنهورى باشا
وزير المعارف العمومية

أبدأ حديثى بتعريف التعليم العام الذى نبغى إصلاحه . فهو المرحلتان الأولى والثانية من التعليم ، وهما لا يتخصصان لتعليم حرفة أو مهنة ، بل إن الغرض الأساسى منهما هو التثقيف العام والإعداد لتعليم الحرفة أو المهنة . ويدخل فى المرحلة الأولى التعليم الأولى والتعليم الابتدائى ، أما المرحلة الثانية فهى التعليم الثانوى .

وهناك عيب جوهرى فى نظام التعليم العام كما هو قائم فى الوقت الحاضر . ويتلخص هذا العيب فى أن مرحلتى هذا التعليم هما على عكس ما ينبغى أن يكونا عليه . فالمرحلة الأولى تتنوع إلى تعليم أولى وتعليم ابتدائى ، وكان الواجب أن تكون مرحلة موحدة . والمرحلة الثانية تتوحد فى تعليم ثانوى جامد لا يتنوع ، وكان الواجب أن تكون مرحلة منوعة . فهناك إذن تنويع حيث ينبغى التوحيد ، وتوحيد حيث ينبغى التنويع .

وأبدأ بالمرحلة الأولى . لقد كانت هذه المرحلة : منذ زمن غير بعيد ، تشتمل على أنواع ثلاثة : التعليم الإلزامى وهو تعليم نصف اليوم ومدته خمس سنوات ، وتعليم أولى وهو تعليم اليوم الكامل ومدته أربع سنوات ، وتعليم ابتدائى وهو تعليم أرقى بكثير من نظيريه وهو وحده الذى يفتح الباب إلى التعليم الثانوى . وقد استطاعت وزارة المعارف بعد جهود متواصلة أن تحول التعليم الالزامى إلى تعليم أولى ، فأصبحت المرحلة الأولى مقصورة على نوعين : التعليم الأولى لعامة الشعب وهو منتشر فى المدن والقرى ، والتعليم الابتدائى لطائفة محدودة من التلاميذ بعدد محدود من المدارس . فالتعليم الأولى هو إذن التعليم الشعبى ، وهو الذى نص الدستور على أن يكون عاماً إجباريا ، وهو الذى يجب أن توجه لإصلاحه الجهود ، وأن تبذل من أجله أموال الدولة ؛ فخيره عائد على الشعب فى مجموعه ، وبخاصة على الفقراء من جمهور الشعب .

وفى التعليم الأولى عيوب جوهرية ثلاثة . فهو لا يعم الأطفال الذين هم فى سن التعليم ، بل إن أبوابه فى الوقت الحاضر لا تتسع لأكثر من ثلث هؤلاء الأطفال . وهو تعليم ينحط مستواه كثيراً عن مستوى التعليم الابتدائى . ثم هو تعليم مقفل لا يتصل بالمراحل التالية . فابن الشعب ، وليس أمامه إلا المدرسة الأولية ، يلج باب هذه المدرسة ليتعلم قشوراً من القراءة والكتابة والحساب ، ويقف فى هذا عند حد لا يتعداه ، مهما كان ذكاؤه واستعداده . فاذا أتم هذا النوع من التعليم ، وجد الباب أمامه مغلقاً ، فهو لا يستطيع أن ينتقل إلى التعليم الثانوى ، ومنه إلى التعليم العالى ، إذا كان قد رزق من الذكاء والاستعداد ما يجعله صالحاً لذلك . وبهذا يضيع على الأمة ثروة دفينة من ذكاء أبنائها ونبوغهم . ومن يدرى قدر ما أضاعت الأمة من هذه الثروات الدفينة ؟ فكم من ذكاء طمره الجهل ، وكم من نبوغ قضى عليه الوقوف عند حد محدود من التعليم !

ولما كانت المدرسة الابتدائية بالبرامج التى تدرس فيها هى وحدها التى تفتح الباب إلى التعليم الثانوى ، فقد أصبح من الواجب أن تتقارب منها المدرسة الأولية ، وأن تزول هذه الحواجز ما بين المدرستين ، إلى أن يحين الوقت الذى يتيسر فيه التوحيد التام ، فيحل التوحيد محل التنويع فى المرحلة الأولى ، ويتاح بذلك لطائفة من التلاميذ الممتازين ، إذا ما انتهوا من التعليم الأولى ، أن ينتقلوا إلى التعليم الثانوى ، ثم إلى التعليم العالى ، وهذا هو التطبيق الصحيح لمبدأ تكافؤ الفرص .

وقد وضعت وزارة المعارف ، تحقيقاً لهذا الغرض ، برنامجاً عملياً للنهوض بالتعليم الأولى ، ولنشره فى جميع أنحاء البلاد حتى يستوعب جميع الأطفال الذين هم فى سن التعليم ، أى إلى سن الثانية عشرة . وقدرت لذلك زمناً يقرب من خمس وعشرين سنة ، تفتح الوزارة خلالها أكثر من خمسة آلاف من المدارس الأولية ، إلى جانب الموجود منها فى الوقت الحاضر . وقد بدأت فعلا فى تنفيذ هذا البرنامج الضخم منذ العام الماضى ، ففتحت مائتين من المدارس الأولية النموذجية ، مدة الدراسة فيها ست سنوات ، وتماثل برامجها مع برامج المدارس الابتدائية فيما عدا اللغة الأجنبية . وتقدمت بتعديل فى قانون التعليم الابتدائى يجيز أن يتقدم التلميذ إلى امتحان الشهادة الابتدائية دون أن يمتحن فى لغة أجنبية ، فيتيسر بذلك للتلاميذ الممتازين فى هذه المدارس الأولية النموذجية أن يتقدموا لهذا الامتحان الذى يفتح لهم الباب إلى تعليم أرقى كما قدمنا .

ولكن وزارة المعارف لا يغيب عنها ما يقتضيه هذا العمل الضخم من جهود وأموال . فهى لا تستطيع أن تنهض بهذا العبء إلا إذا أدرك الشعب إدراكاً تاماً مدى هذا الإصلاح وغايته ، وأن المقصود به هو أن يهيء للجمهور من أبناء الشعب تعليماً أولياً جديراً بإنسان يعيش فى أمة متحضرة فى القرن العشرين ، ثم هو بعد ذلك يفسح المجال لذوى الاستعداد والنبوغ من أبناء الشعب ليصلوا فى التعليم إلى أعلى درجاته ، ويتولوا مكان القيادة من هذه الأمة. وهذه هى الديمقراطية الصحيحة فى أجل معانيها . لذلك تنتظر وزارة المعارف من الشعب أن يؤيد هذا الإصلاح بكل ما يملك من ثقة وإيمان ، وتنتظر من سراة الأمة وأغنيائها أن يحيطوا هذا المشروع بما يملكون من وسائل البذل والتشجيع ، وأولى هذه الوسائل هى المساهمة فى تشييد المبانى لمئات المدارس الأولية التى ينبغى أن تقام فى كل عام .

والآن أنتقل إلى المرحلة الثانية ، وهى مرحلة التعليم الثانوى ، وهذه يجب تنويعها لا توحيدها كما سبق القول .

والاعتبار الجوهرى فى ذلك هو أن التعليم الثانوى لا يقصد به التثقيف العام فحسب كما هو شأن التعليم الابتدائى ، بل يراد به أيضاً أن يكون معيناً للتلميذ على تفتح ملكاته وصقل مواهبه وتنمية استعداداته . فيجب أن يجارى هذا التعليم فى التلاميذ ميولهم ، وهذه ولا شك متنوعة ، ولذلك يجب أن يتنوع التعليم الثانوى تبعاً لذلك . على أنه يجب أن يستمر التثقيف العام فى القسم الأول من هذه المرحلة ، إلى نهاية السنة الرابعة عشرة من سن التلميذ ، فيتلقى التلاميذ جميعاً فى هذه المرحلة المتوسطة قدراً مشتركاً من ثقافة تصطبغ بصبغة علمية عملية فى وقت واحد ، يصل التلميذ فى منتهاها ، وقد بلغ السن التى يستطاع فيها تعرف ميوله واستعداداته ، إلى أن يتحسس طريقه فى الحياة فيتجه إلى حيث يوجهه استعداده .

وأمامه حينئذ طرق ثلاثة : فهو إما ذو نزعة عملية ، فيتجه عندئذ إلى التعليم الفنى المتوسط من تجارى وزراعى وصناعى. وهو إما ذو نزعة علمية ، فيتجه إلى التعليم المدرسى الذى يعده للجامعة. وهو إما ذو نزعة تتراوح بين العلمية والعملية ، فيتجه إلى نوع مرن من التعليم الثانوى ، يختلط فيه التعليم النظرى بالتعليم العملى ، وتتنوع فيه المواد الدراسية ، ويتسع فيه مجال الاختيار . وينتهى التلميذ من دراسته هذه إما إلى الجامعة إذا تبين استعداده لها ، وإما إلى التعليم الفنى العالى بعد أن يستعد لذلك استعداداً

خاصاً ، و إما إلى الحياة ويكون قد تلقى تعليماً ثانوياً ذا صبغة عملية أصلح له من التعليم النظرى .

هذه هى خلاصة التعديلات التى اعتزمت وزارة المعارف ادخالها على نظام التعليم الثانوى القائم . وقد تقدمت بالتشريعات اللازمة لذلك ، وهى الآن تنظر أمام البرلمان . والأمل وطيد فى أن ينتهى من نظرها فى هذه الدورة ، ويبدأ تنفيذها فى أول العام الدراسى القادم .

والآن أرجو أن أكون قد رسمت الخطوط الرئيسية لمشروعات وزارة المعارف فى إصلاح التعليم . والوزارة تعتمد كل الاعتماد على تأييد الشعب ، فإن هذه المشروعات لا يقصد بها إلا خيره ونفعه . والأساس الأول فى كل هذه الإصلاحات هو إقامة الديمقراطية المصرية على دعائم قوية من المساواة والعدالة وتكافؤ الفرص ، مع الأخذ بيد النابغين والممتازين من أبناء الشعب ، حتى يأخذوا مكان الصدارة فى تولى شؤون البلاد .

الغاية والوسيلة فى التعليم

للأستاذ محمد فؤاد جلال
الأستاذ المساعد بمعهد التربية للمعلمين

يرمى هذا البحث إلى ربط غاية التعليم بغاية الحياة وبالتالى إلى التوصل لمعرفة الوسائل التى تؤدى بنا إلى هذه الغاية ، فهو بحث يربط البيولوجيا بالفلسفة التربوية ويحاول أن يخرج منهما بمنهاج عملى يرسم للمربى طريقاً واضحاً يستطيع أن يسير عليه ومبدأ هادياً يستطيع أن يقيس عليه سياسته التربوية فى عمومها وفى تفاصيلها .

والسؤال الأول الذى نسأل أنفسنا إياه هو لماذا نعلم ؟ ولكى نستطيع الإجابة على هذا السؤال إجابة مجدية يجب أن نتغلغل فى أسس الحياة نفسها لنسائل أنفسنا عن غاية الحياة . وهو سؤال كثرت عنه الإجابات وقلت جدواها ، والسبب فى ذلك أننا نحاول الإجابة عنه مواجهة ، بينما يحسن بنا أن نبحث جانباً معيناً من جوانب الحياة فنحاول تحديد الصفة أو الخاصة التى تهمنا كمربين ، ونتتبعها كى نلقى الضوء

عن الاتجاه الذى يجب أن تسير فية التربية . وربما كان خير ما نتبعه لفهم الحياة أن ننظر إلى الكائن الحى فى أبسط صوره وفى أعقدها وأن نبحث عن القدر المشترك بين مختلف هذه الصور . فالكائن الحى يمكن وصفه بأنه ذلك الكائن الذى يتفاعل مع بيئته تفاعلا منتجاً يؤدى إلى نموه واستمرار حياته إلى قدر معلوم ، ثم إلى استمرار نوعه بعد ذلك . وكل كائن حى يجب أن يكون مزوداً بالوسائل التى تجعله قادراً على هذا التفاعل . فالحيوان يذرع بيئته بحثاً عن طعامه وشرابه ويدرك ما يصلح له ويتناوله ويبحث عن الأليف ويحتمى من الخطر . ولو أخذنا أقل مراتب الحيوان كالأميبا ذات الخلية الواحدة فإننا نجد أنها تسبح فى الماء حتى تصطدم بجسم يصلح غذاء لها فتلتف حوله ، وتدخله فى تجويفها ثم لا تلبث أن تحيله إلى مثل مادتها ملقية بالفضلات إلى الخارج .

وبيئة مثل هذا الحيوان البسيط بيئة محدودة ومطالبه محدودة وعلى ذلك فان فاعليته محدودةأيضا . فإذا أتينا الحيوان راق كالدب أو الأسد أو الغزال فماذا نجد ؟. نجد أن هذا الحيوان قد أوتى الحواس التى تعتبر بمثابة امتداد لجسمه تجعله يعيش حكما فى فراغ أوسع من الذى يعيش فيه فعلا . فهو لا ينتظر حتى يصطدم جسمه بمادة غذائه كما تفعل الأميبا وإنما يرى هذه المادة من بعد أو يشمها أو يسمعها فينطلق إليها . ويرى الخطر آتياً من بعيد فيبتعد عنه . فتفاعل مثل هذا الحيوان مع بيئته تفاعل أنشط من تفاعل الأميبا وبيئته نفسها أوسع لأنها تشمل كل ما يستطيع أن يشمه أو يراه أو يسمعه أو يذهب إليه . ولو فرضنا أن حيواناً أصبح فى لحظة فاقد السمع والبصر والشم فإنه يصبح كالأميبا أو أقل قدرة لأنه لا يستطيع أن « يدرك » البيئة إلا إذا لمست جسمه لمساً ، وبعبارة أخرى تصبح حدود فاعليته هى حدود جسمه تقريباً لأنه فقد وسائل البصر البعيدوالسمع البعيد والشم البعيد . والبيئة « الفعالة » بالنسبة للطائر أوسع منها بالنسبة للحيوان الأرضى لأنه يذرع آفاقاً واسعة وينتقل مسافات شاسعة ويرمى ببصره إلى أبعد مما يستطيع أى حيوان آخر .

الحياة إذن تتوقف على هذا التفاعل بين الكائن الحى وبين بيئته وكلما اتسع ميدان التفاعل وتنوعت وسائله أصبحت الحياة أكثر نشاطاً وأبعد أثراً .

ولو أردنا أن نحلل المعنى الذى نقصده بالتفاعل لوجدنا أنه ينحصر فيما يأتى :

أولا — أن يذرع الحيوان بيئته طولا وعرضاً باحثاً عن مقومات حياته من مأكل ومادة لبناء العش أو المسكن . . . إلخ

ثانياً — أن يدرك هذه المقومات إذ يجدها وأن يحصل عليها .

ثالثاً — أن يحيل هذة المقومات إلى الصورة التي تحفظ عليه حياته أو تحفظ نوعه.

فالحيوان آكل العشب يحيل العشب إلى مثل مادة جسمه فيجعله لحماً لبناء جسمه أو لبناً لصغاره ، والطائر يحيل أعواد القش إلى بيت يأوى إليه والنحل يحيل الرحيق عسلا يتغذى منه في الشتاء .

وبعبارة أخرى نقول إن الحيوان لكي يحفظ حياته ويحفظ نوعه يجب أن يدرك البيئة ويستغلها استغلالا يمكنه من حفظ حياته وحفظ نوعه فإذا أتينا إلى الإنسان فما هي الصورة التي نجدها ؟ . نجد أن الإنسان لا يزال ولن يزال فى نفس المركز بالنسبة للبيئة . فهو يحصل على مقومات حياته من البيئة ويحيل هذه المقومات إلى ما يحفظ عليه نفسه ونوعه ، وحياته — وما يتصل بهذه الحياة من رفاهية وراحة ورقى — إنما تتوقف على تفاعله مع البيئة . ولو وقف هذا التفاعل لانقضت حياة الأنسان . غير أن أدوات التفاعل مع البيئة قد دخلها كثير من التطور فى حالة الإنسان ، لأن تطور العقل من الحالة البدائية التى يبدو بها عند الحيوان ، إلى الحالة الراقية التى توجد عند الإنسان والتى تتميز بظهور العمليات العقلية العليا كالتذكر والتخيل والتفكير والابتكار ، هذا التطور الهائل فى عقل الإنسان قد جعل منه أداة من نوع جديد مكنت له أن يصل فى الرقى والحضارة والمدنية إلى ما نعرفه جميعاً . فالعقل كأداة قد استُخدِم فى التعرف على البيئة وإدراك ما ينفع الإنسان منها واستغلالها فى حفظ حياة الإنسان واستمرار نوعه ، ولكن الأمر لو اقتصر على ذلك لما كان هناك فرق كبير بين الإنسان والحيوان .

فعقل الإنسان قد جعل من الممكن له ، ألا يقتصر على « انتقاء » مقومات حياته كما هى من البيئة بل أن يفعل أكثر من ذلك وهو أن يأخذ من هذه البيئة أشياء لا تكون بادئ ذى بدء صالحة ؛ فيحيلها إلى ما يصلح له . فهو فى الواقع يغيّر صورة البيئة ، بل يحدث فيها ثورة كما أحدث ثورة فى صورة استغلال هذه البيئة .

وكما قلنا إن بيئة الحيوان تتسع حتى تشمل حدود حواسه وحركته . فإن بيئة الإنسان تتسع حتى تشمل حدود عقله فهو بما أوتى من القدرة على التذكر والتصور والتخيل يجعل بيئته تمتد امتدادا مكانيا وزمانيا يشمل الأرض جميعها ويشمل الماضى والحاضر بل والمستقبل

فالعقل يوسع حدود البيئة إلى ما لا نهاية ، أما من جهة استغلال البيئة فإن

العقل يمكننا من أن نحدث فيها من التغييرات ما لا نحلم بأن حيواناً يحدثه. فهو يجعل قدرتنا على استغلال البيئة قدرة لا نستطيع أن نتنبأ بمداها ، فالحيوان يتناول الطعام كما هو وأما ما لا يصلح طعاماً له فلا حيلة له فيه . ولكن الإنسان يطبخ الطعام ويحفظه ويستخرجه من مواد لا تظهر لأول وهلة أنها تصلح له ، إلى غير ذلك . وهذا هو الذى يجعل فاعلية الإنسان فاعلية من نوع جديد فى عالم الحياة ، فاعلية واسعة المدى بما لا يقاس ، بعيدة الأثر بما لا يقاس . ولكنها فاعلية من نفس النوع تتوقف على إدراك البيئة وانتقاء ما يصلح منها واستغلاله فيما يحفظ على الإنسان حياته ونوعه .

ولنقف قليلا لنصف بيئة الإنسان حتى نأخذ فكرة عن إمكانيات فاعليته . فبيئته ليست مجرد ما يحيط به من مظاهر الطبيعة من ماء وشجر وحيوان بل إنها تشمل ما يحيط به من مظاهر الصناعة على اختلافها وتشمل أكثر من ذلك ، المجتمع الذى يحيط به ، وهذا نوع جديد من البيئة لم يوجد بهذه الصورة عند أى حيوان آخر . فتطور العقل قد جعل من جماعة الناس « مجتمعاً » تعمل فيه قوى متعددة ويحتاج الفرد لأن « يتفاعل » معه لأنه يكوّن جزءا من البيئة ، بل كثيراً ما يحجب البيئة عن بعض أفراده فيعاملهم هو مباشرة . والمجتمع فى ذلك يشبه كائناً حيا ضخماً يتفاعل بأفراده مع البيئة ككلٍّ واحد فيعمل الفرد لا لحساب نفسه فقط ولكن لحساب المجتمع أيضاً . وكلما كان تنظيم المجتمع كتنظيم الكائن الحى كان تفاعله مع البيئة أوفى وأوفر . وهكذا نرى أن صورة التفاعل تنالها تغيرات واسعة المدى ولكن أساسها واحد وهذا الأساس هو « فرد يتفاعل مع بيئته » وهو فى حاجة لأن يدرك هذه البيئة ويستغلها لكى يستطيع أن يعيش وكلما كان إدراكه لهذه البيئة واضحاً وعميقاً كان استغلاله لها مفيداً وكانت فاعليته أرقى .

وهنا تأتى مهمة التعليم فالتعليم يجب أن يرمى إلى هذا الغرض بالذات وهو تزويد الفرد بما يمكّنه من التفاعل النشط المنتج مع البيئة التى يعيش فيها . إذن فالتعليم يجب أن يرمى إلى هذه الفاعلية النشطة المنتجة التى تجعل الفرد « كائناً حياً » حقيقياً فى بيئته كفرد وكعضو فى مجتمع هو بدوره كائن حى يتفاعل مع البيئة عن طريق أفراده .

وقد رأينا كيف أن للفاعلية جانبين جانب المعرفة وجانب العمل . فالكائن الحى يجب أن يدرك بيئته ويعرفها معرفة تجعله قادراً على أن يقتنص منها مقومات حياته ويستغلها للوصول إلى غاياته .

وعلى ذلك فالتعليم يجب أن يرمى إلى تعريف الناشىء ببيئته تعريفاً يمكنه من التفاعل معها — ولكى يكون التعلم منتجاً يجب أن يكون منصباً على البيئة التى يعيش فيها المتعلم . البيئة التى يتحرك فيها ويسعى . يجب أن يكون التعليم متجها إلى تعريف المتعلم بهذه البيئة وتوثيق صلته بها ، وتمكينه من التفاعل معها ومن التماس النفع واجتناب الضرر فى محيطها .

لهذا كان من الضرورى أن تتكون بين المتعلم وبيئته علاقة قوية نشطة فعالة وأن يكون وثيق الصلة بها ، يشعر فى كل ما يتعلمه بالتجاوب بينه وبين هذه البيئة . فتوثيق الصلة بين المتعلم وبين بيئته أول شرط يجعل التعليم منتجاً ومؤدياً إلى الفاعلية التى لا حياة بدونها .

فالتعليم يجب أن يعرّف الطالب ببيئته تعريفاً يؤدى إلى توثيق صلته بها ، ذلك التوثيق الذى يؤدى بدوره إلى زيادة تعريفه بالبيئة وزيادة صلته بها. وهكذا نجد كيف تتفاعل الصلة بالبيئة والمعرفة بها تفاعلا متزايداً يصل إلى الاستزادة من كل منهما ويؤدى إلى نوع من النمو الذاتى وزيادة القدرة الحيوية على التفاعل مع البيئة . وهذه الزيادة يمكن اعتبارها مقياساً للرقى الذى يهدف إليه الأفراد والجماعات على مر العصور .

والتلميذ يعيش فى بيئة مكونة من أرض وجو وماء وسماء ونبات وحيوان وأناس ومن قرى ومدن ومرافق ووسائل للنقل . . إلى آخر ما تحتويه البيئة الإنسانية . والتعليم يجب أن يوثق صلته بهذه البيئة وأن يعرفه بها .

وهنا تتضح وظيفة المدرسة فهى ليست مكاناً « للتعليم » بمعنى « إلقاء المعلومات » أيا كانت وإنما هى وساطة هذا التعريف . وما يُدرس من برامج ومواد ليس مجرد عبارات وألفاظ ومعارف مرصوصة بعضها بجوار بعض . وإنما هى وسائل إلى غاية هى « هذاالتعريف » .

فالتعريف يشمل دراسة ما فى البيئة من أرض وجو ومطر وماء ونبات وحيوان دراسة ترمى إلى إبراز صلة هذه الظواهر الطبيعية بالإنسان أو بالأحرى صلتها بهذا الإنسان بالذات أى التلميذ . ولذلك فعلى الدراسة الجغرافية مثلا أن « تواجه » التلميذ بهذه الظواهر مواجهة فتخلى بينه وبينها ليرى ويشاهد ويبحث ويكتشف ويتساءل .

وبعبارة أأخرى فإن هذا « النوع » من الدراسة يجب أن ينصب على البيئة المباشرة للتلميذ يلتمس فيها الظواهر الجغرافية جميعها من تضاريس وجو

وغلات وغير ذلك . فإذا درس التلميذ هذه البيئة تفتحت له غيرها من البيئات عن طريق صلتها بالبيئة المباشرة التى اتصل بها فأصبحت له صلة بالبيئات الأخرى ، وبعبارة أخرى نقول إن التوسع فى الدراسة يجب أن يكون على صورة توسيع للبيئة التى يعيش فيها التلميذ . فهذا النهر الذى درسه له مبدأ وله نهاية — ويجرى فى أراض يجلب منها الطمى وإلى بلاد يحمل إليها الحياة ولا نستطيع أن ندرسه وأن ندرك مغزاه لحياتنا إلا إذا توسعنا فشملت دراستنا هذه البيئات البعيدة . وهذه الرياح التى تأتينا من الغرب أو من الشرق تتحكم فيها عوامل بعيدة تتعلق بأقاليم مختلفة بل بالأرض فى مجموعها وبحركتها وبالشمس وموضعنا منها وهذه المزروعات التى نزرعها إنما تتوقف استفادتنا منها على شراء أقوام بعيدين لها ، وهذه الآلات التى نستخدمها إنما يخرجها من بطن الأرض عمال ويصوغها آخرون ويبيعها غيرهم فى بلاد بعيدة . وهكذا تبقى الصلة الحيوية بين التلميذ وبين ما يدرس .

كذلك يشمل التعريف ما يوجد فى البيئة من جماد ونبات وحيوان وكيف تتوقف حياتنا على وجود هذه الكائنات . وكيف أن الجماد ضرورى لحياة النبات وهذا ضرورى لحياة الحيوان ، كيف يحدث كل ذلك ؛ وما هى الصلة بين الحى وغير الحى وما هى شروط الحياة وظروفها ، وهذه الكائنات كيف تعيش وتنمو وتتكاثر .

هذا هو الاتجاه الذى يجب أن تهدف إليه دراسة العلوم من طبيعية وحيوية . وذلك بأن تنصب الدراسة على البيئة وتبرز الصلة بين هذا الجانب من البيئة وبين الإنسان ونهتم بدراسته دراسة تصل بنا إلى معرفة الخامات والأنواع والأجناس التى فى بيئتنا ولا تلبث هذه الدراسة أن تتسع إلى غيرها مما يوجد فى بيئات أخرى .

ويشمل التعريف أيضاً ما يوجد من الناس والمجتمعات والنظم والمؤسسات فهنا قرية وهناك مدينة وهذه وسائل للمواصلات وتلك حكومة وهذا برلمان وجيش . . . كل هذه أشياء تدرس لصلتها المباشرة بالمتعلم ووقوعها تحت سمعه وبصره وفى إمكانه أن يشاهدها ويخبرها بنفسه ولا تلبث هذه الدراسة — بالطبيعة وفى غير تكلف — أن تجرنا إلى دراسة أصول هذه النظم وتواريخها فتجرنا إلى دراسة حية للتاريخ الذى يرتبط فيه الماضى بالحاضر فيفسره ويزيده حياة على حياته ويجعلنا نرى المجتمع كائناً حياً له تاريخ ككل كائن حى فكأنما يدرس الناشىء فى هذه الحالة تاريخه الشخصى عن طريق دراسة تاريخ مجتمعه وما فيه من نظم ومؤسسات وقوى ووسائل . وليس هناك حد لما يمكن أن نقف عنده من ماض ، لأن البحث سيقودنا

إلى كل ما له علاقة مباشرة أو غير مباشرة بالحاضر . أما ما ليس له علاقة بحاضرنا فأولى ألا يدرس لأنه إذا درس فلن يفهم على وجهه الصحيح — وعلى ذلك فليس فى هذه الطريقة أى تحديد أو تضييق للمنهج التاريخى الذى يمكن وضعه على هذا الأساس الحيوى .

وستكون نظرتنا إلى اللغة فى هذه الحالة على أنها أداة للتفاهم بين الناس ونقل الأفكار من واحد إلى آخر ومن أمة إلى أخرى ومن جيل إلى جيل . فتكون أداة حية متطورة ترمى إلى غاية حية . المعول فيها على الفهم والتعبير .

أما الفن فلعل جانب الاستمتاع فيه يتخذ أهمية لم تبد إلى الوقت الحاضر . لأن هذه المتعة التى نجدها فى مشاهدة الطبيعة والألفة بها إنما هى أول الشروط لتوثيق صلتنا بها تلك الصلة التى قلنا من قبل إنها أساس الفاعلية .

ولاشك أن هذه النظرة نفسها ستغيّر من اتجاهنا فى تعلم الحساب أو الكتابة والقراءة فنخلصها مما يشوبها من الحذلقة ونقربها إلى أن تكون أدوات وأسلحة نتزود بها لاقتحام معركة الحياة ومعركة الرقى والتقدم .

بقى أن نحدد المعنى الذى نقصده من الدراسة . الدراسة التى لا تُبنى على الاتصال بالبيئة اتصالا وثيقاً والخبرة بها خبرة عميقة وممارسة البحث والتعرف والاستفادة ممارسة فعلية ، الدراسة التى تخلو من كل ذلك لن تتجاوز « دراسة » الببغاوات ، ولن تؤدى إل نمو الفاعلية التى هى الغاية الكبرى من التعليم .

فالمدرسة يجب أن تكون حقلا لتنمية الفاعلية بجميع أنواعها لا مكانا لحفظ المعلومات واستظهارها أو حتى ما يطلقون عليه « فهمها » . وعلى ذلك يجب أن تكون المدرسة قطعة من البيئة أو أن تصبح البيئة كلها امتدادا للمدرسة يمارس التلميذ فيها فاعليته ونشاطه ممارسة توصله إلى الغايات المنشودة .

بقى نوع من الفاعلية لم نلق إليه الكثير من الاهتمام فى الوقت الحاضر ذلك هو الفاعلية الاجتماعية وهى جانب لا يستغنى عنه فى تربية المواطن الحديث ، كما أنها جزء لا يتجزأ من كيانه الحيوى وهى بالتالى ضرورة من ضرورات المجتمع التى يجب أن يتطلبها من المدرسة .

والفاعلية الاجتماعية كغيرها لا تكتسب إلا عن طريق الممارسة الفعلية فهى لا تدرس بالمعنى الذى تدرس به وقائع التاريخ أو صفات النعامة فى الوقت الحاضر وإنما تمارس — ومعنى هذا أن يعيش التلميذ فى المدرسة فى جو اجتماعى كامل

يمارس فيه حياة المجتمعات يتدرج فيها من مجتمع صغير إلى مجتمع أكبر ويتصل فيها بمجتمعه المباشر وبغيره من المجتمعات — يمارس صفات التعاون والإخاء، والأخذ والعطاء، يمارس الخلق الاجتماعى بكامله ممارسة فعلية تجعل منه فرداً اجتماعياً فعالا. يبدى الرأى ويشترك فى المشورة ويقوم بنصيبه فى التنفيذ. يمارس الاشتراك فى تكوين إرادة المجتمع وفى تنفيذ هذه الإرادة. يخبر القوة التى تأتى من التعاون والضعف الذى يأتى من الانقسام. يخبر معنى الخلاف فى الرأى والاتفاق فيه. يفرق بين الغاية والوسيلة.

والمدرسة التى لا تلقى بالا إلى التكوين الاجتماعى لتلاميذها إنما تخرجهم إلى الحياة وفاعليتهم ناقصة نقصاً خطيراً. لأن الفاعلية الاجتماعية هى الجسر الذى تمر عليه ضروب الفاعلية الأخرى.

ولذلك يجب أن يكون فى نظام كل مدرسة مكان لهذه الفاعلية ترسم لها الخطط وتهيأ الوسائل كما ترسم لأنواع الدراسة الأخرى وبنفس العناية أو بعناية أكثر. بل إن الدراسة كلها يجب أن تؤدى إلى هذه الفاعلية الاجتماعية — وذلك بإبراز العلاقة بين الفرد، والمجتمع، والبيئة، وتنمية الفاعلية التى توطد العلاقة بين هذه الأقطاب الثلاثة.

ولعل فى نظام « الأسر » أو « النوادى » أجدى الوسائل لتحقيق هذه الغاية على أن يفرد لها الوقت والجهد الكافيان لهذا التكوين فى جميع مراحل التعليم وعلى أن تكون الأسرة أو النادى وحدة اجتماعية فعالة لها سياسة تتجه نحو الهدف المنشود.

وأخيراً هل بينت ما قصدت إليه من وضع غاية يرمى إليها التعليم تكون هادية له فى جملته وفى تفاصيله ؟ غاية يستطيع أن يهتدى بها واضع الخطة أو البرنامج أو النظام المدرسى ؟ غاية يستطيع أن يرجع إليها المدرس ويستلهمها وهو يدرس الدرس أو يقوم بالرحلة أو يعمل فى الأسرة ؟

وبعبارة أخرى هل نجحت فى وضع هدف عام يستطيع المربى أن يترجمه إلى خطة وبرنامج وطريقة تدريس وطريقة تنظيم للمدرسة فى مختلف مراحل التعليم ؟

أرجو أن أكون قد نجحت فى ذلك، فهذه هى الغاية التى أردت أن أصل إليها من كتابة هذا المقال وإن كنت أعترف بالضرورة أنه قاصر عن أن يوفى كل نواحى الموضوع حقها.

مشكلات التعليم الثانوى فى مصر

للدكتور عباس عمار
الأستاذ المساعد بكلية الآداب والمنتدب للعمل بالمراقبة
العامة للبحوث الفنية والمشروعات بوزارة المعارف

كثرت الشكوى من التعليم الثانوى فى السنين الأخيرة. وقد أرسلت وزارة المعارف فى أواخر العام الدراسى الماضى إلى حضرات مراقبى المناطق ونظار المدارس الثانويه والمفتشين تطلب رأيهم عن أسباب ضعف التعليم ونقص التكوين الخلقى فى المدارس، وما يقترحونه من وسائل العلاج. فردوا على ذلك بتقارير وافية صريحة عالجت الموضوع من جميع نواحيه. وننشر فيما يلى مذكرة للدكتور عباس عمار علق فيها على هذه الردود وحاول أن يبرز العوامل الأساسية التى أدت إلى فساد الجو المدرسى بالمدارس الثانوية.

الغرض من الملاحظات الآتية أن نبرز العوامل الأساسية التى أدت إلى العيوب التى نشكو منها فى مدارس التعليم الثانوى وأن نشير إلى الخطوط العامة التى نراها كفيلة بإصلاح ما فسد من الأمور.

أولا — من الضرورى أن نؤكد أن مهمة هذه المرحلة من مراحل التعليم لم توضح بعد توضيحاً كافياً، سواء فى أذهان رجال التعليم أو فى أذهان أولياء أمور التلاميذ. ولعل هذا هو الذى باعد بين المدرسة الثانوية وبين حاجات المجتمع وجعلها فى نظر التلاميذ بيئة منعزلة لا تتفاعل مع البيئة الخارجية، ولا تتصل بمطالب الحياة الجديدة، ومثل هذا الغموض فى مهمة المدرسة يجعل الكلام فى نجاحها أو فشلها فى أداء رسالتها كلاماً نظريا عاماً لا يستند إلى شىء ملموس، كما أن البحث فى الإصلاح الجوهرى لن يكون مجدياً ما لم يكن فى ضوء أهداف واضحة ترسم الخطط للوصول إليها، وتتبع الأساليب المحققة لها، وتتخير التلميذ وتعد المعلم الصالح لهذه المرحلة من مراحل التعليم. وعلى هذا فواجب المسئولين عن التعليم أن يضعوا

لهذه المرحلة فلسفة تعليمية لا يقتصر فهمها والإيمان بها على عدد قليل منهم ، بل لا بد من أن يتشبع بها كل متصل بالتعليم الثانوى ، وسيقتضى الأمر إعطاء هذه الناحية عناية كبيرة فى مرحلة إعداد المعلمين فى معاهد التربية والدعاية لذلك فى أوساط المعلمين المشتغلين الآن بالتعليم . وإلا فكل كلام فى الإصلاح سيظل قاصراً عن تحقيق الغرض منه ، ولن نصل فى الواقع إلا إلى حلول شكلية ليس من شأنها أن تخلق المواطن الصالح الذى نرجوه .

ثانياً — لسنا نرى قيمة كبيرة للاقتصار على علاج النقط التفصيلية الثانوية ، وتركيز الاهتمام فى دائرة « الممكن » . فمن جهة نعرف أن المسكنات لم تكن مطلقاً علاجاً مقبولا ، ومن جهة أخرى لأن إغفال العوامل الرئيسية أمر يترتب عليه ظهور مشاكل جديدة مستمرة قد يتفاقم الأمر بسببها فتضيع الجهود التى تبذل فى الإصلاح هباء . لا بد إذن من مواجهة الحقائق سافرة ، ومن الوقوف من المسائل الشائكة موقفاً جريئاً ، فنحن الآن فى مرحلة لا تجدى فيها أنصاف الحلول ، بل هى على العكس تؤدى بمرور الوقت إلى تعقيد المشاكل تعقيداً يجعل مهمة المصلح مستقبلا على أشد ما يكون من الصعوبة .

ثالثاً — على الرغم مما يبرز من التقارير المختلفة من إلقاء الجانب الأكبر من التبعية على البيئة الخارجية ، وعلى الرغم من أننا نسلم بأن العوامل الخارجية — حزبية كانت أم اجتماعية — تساهم مساهمة جدية فى إفساد الجو المدرسى ، فإنا نعتقد أن مثل هذه المؤثرات — مهما بلغ من خطورتها — كان يستحيل عليها أن تنجح فيما نجحت فيه لو كان للمدرسة قوتها ومناعتها ، ولو توافر للتعليم فى هذه المرحلة مقدمات نجاحه التربوية . بل إنا نعتقد أننا لو استطعنا أن نحدد لهذا النوع من التعليم فلسفة صحيحة واضحة ، ونجحنا فى أن نهيىء الجو المدرسى الداخلى بكل ما يطلبه ، إذن لكان فى الإمكان أن يكون تلاميذ المدارس فى هذه المرحلة عاملا قوياً فى إصلاح الجو الخارجى الفاسد .

١ — فلو أن التلاميذ كُونوا تكويناً عقلياً صحيحاً ، وفهموا المشاكل المحيطة بهم على حقيقتها ، ومُرنوا على مناقشة الأمور مناقشة علمية موضوعية ، لاستحال على قلة من المهرجين الديماجوجيين أن يجرفوا الغالبية فى هذا التيار الجارف الذى أفسد الأمور فى هذه الأيام .

٢ — ولو أن المدرسة قد توافر لها من الإعداد ما يجعلها وسطاً يرتاح التلاميذ

إليه ، وأعدت إعداداً يشغل التلاميذ ويشبع نشاطهم الفائق فى هذه المرحلة من أعمارهم ، لما وجدنا التلاميذ يضيقون بالمدرسة ، ويعملون جادين على أن يتخلصوا من البقاء فيها ، سواء بتقصير اليوم المدرسى أو بالإضراب أو بتعطيل الدراسة الجدية أثناء الدروس .

٣ — ولو خلقنا فى التلاميذ عقلية تفهم القراءة الجيدة وتستسيغها ، ويسمو تفكيرها عن الإقبال على تلك الكتابات الرخيصة التى تثير الجانب الشهوانى فى عواطفهم ، ولو عمل المربون جادين على خلق مكتبة الشاب وتوفير الكتب التى تتناسب ومزاج التلميذ فى هذه المرحلة ، إذن لانصرف الشباب عن تلك الأوراق الرخيصة وهذه الأقلام المبتذلة ، ولرأى الناشرون والعارضون ضرورة الارتفاع بمستوى ما ينشرون وما يعرضون حتى يضمنوا الإقبال عليها حتى لا تبور بضاعتهم ولا يتكبدون من أجل ذلك الخسائر .

٤ — ولو حققت المدارس ما ينبغى أن تحققه فى توثيق صلتها بالبيت ، وتعاونت مع الآباء تعاوناً صادقاً على تربية الأولاد وتعهدهم ، لصعب على العوامل الخارجية المفسدة أن تؤثر فى التلاميذ الذين يتركون الآن وقتاً طويلا من أيامهم دون رعاية أو رقابة ، مع أنهم فى سن المراهقة وهم فيها أشد ما يكون حاجة إلى التعهد المستمر الرقيق .

رابعاً — إن عوامل الضعف فى التعليم وعجز المدرسة عن أن تخلق الجو الداخلى الصالح رغم تعددها وتنوعها مرتبطة أساساً بسياسة التوسع فى التعليم التى اندفعت فيها الوزارة فى السنوات الأخيرة دون أن تستعد لها ، ودون أن تتمكن من مواجهة ما تتطلبه من كثير من الأشياء الضرورية . . . ولسنا بالطبع نتعرض لمبدء ضرورة توفير التعليم لكل مواطن ، لكن الذى نناقشه هو الطريق الذى سلكناه للوصول إلى هذا الهدف ، واتخاذ هذا المبدأ وسيلة للدعاية الحزبية التى صرفتنا عن التفكير فيه فى جو هادىء يحسب للملابسات المحيطة به حسابها ، والتى أدت إلى مهاجمة أى لون من المعارضة المنزهة البريئة ، ووصف القائمين بها بالرجعية . وقد استغلت رغبة الجمهور فى تعليم أبنائه ، واتخذت الجرائد الحزبية وسيلة للضغط والدعاية ، واضطر الوزراء فى كثير من المواقف إلى أن يخضعوا لهذا الضغط ، وأن يجاروا هذا التيار الذى قوته الدعاية الحزبية ، مجاراة لم تحسب أى حساب لأبسط المطالب البيداجوجية فى التعليم .

فهل نحن مستمرون فى التورط فى سياسة « الكم » التى اندفعنا فيها ، إن كان

الأمر كذلك فمن العبث أن نضيع الوقت فى محاولة علاج الحالة السيئة التى وصلت إليها المدارس الآن ، لأن هذه كلها نتيجة لأسباب مرتبطة كل الارتباط بسياسة التوسع فى التعليم ، وتركيز الاهتمام فى زيادة عدد التلاميذ .

أما إن أردنا علاجاً حاسماً للموقف ، فمن الضرورى أن يكون هنالك تصميم تام على أن تسير سياسة التوسع فى التعليم على أساس الدراسة والإعداد . بحيث تكون لنا سياسة طويلة الأجل لنشر التعليم ، وبحيث تحدد لهذه السياسة خطوات نلتزم بها التزاماً حقيقياً ، وهذه السياسة التى نقررها يجب أن توضع على ضوء :

١ — طاقتنا المادية ، إذ أن توسيع التعليم أمر يتطلب ميزانية ضخمة .

٢ — طاقتنا الفنية ، من حيث إعداد المعلمين الذين يصلحون لهذه المرحلة فى التعليم اعدادا صحيحاً .

٣ — طاقتنا العملية ، من حيث توافر المبانى المدرسية الصالحة ، بما يلزمها من أدوات ومعدات .

ومن المهم كذلك أن ندرس ونناقش بكل صراحة ما يذهب إليه بعض الناس من « إن شيئاً خير من لا شيء » ، وأن نحدد مدى استعدادنا لقبول مثل هذا المبدأ فى مسائل التربية والتعليم ، وفى مجال إعداد المواطن الصالح الذى يستطيع أن يواجه مطالب الحياة فى هذا العصر الذى نعيش فيه .

خامساً — وهنالك نقطة تتفرع عن النقطة السابقة ، هى تحديد موقف الوزارة من التعليم الحر تحديداً صريحاً ، فالواقع أن الموقف الآن فيه شيء كثير من الميوعة والتعارض . فسياسة التوسع فى التعليم كان يمكن أن يلقى جزء كبير من عبء تنفيذها على المدارس الحرة ، حتى لا يشتد الضغط على المدارس الأميرية بهذا الشكل الذى أفسده ، لكن الذى حدث كان على عكس هذا تماماً . فقد أدت سياسة الضعف التى اتبعتها الوزارة فى تحصيل الرسوم المدرسية ، والفوضى فى نظام المجانية ، وإهمال الأسس التربوية فى تحديد عدد تلاميذ الفصول والمدارس ، وتحويل حجرات النشاط (بما فى ذلك حجرات الجغرافيا وغيرها) إلى فصول ، إلى إفقار المدارس الحرة إفقاراً واضحاً ، إذ رغب أولياء الأمور عن إرسال أولادهم إليها . وتبع هذا أن احتاجت المدارس الأميرية إلى معلمين ، فحولت المتمرنين من مدرسى المدارس الأهلية إليها ، مما دعا عدداً كبيراً منها إلى الاستعانة — بطريق الندب — بمدرسى المدارس الأميرية وهو أمر ليس فى صالح التعليم حراً كان أم أميرياً .

لا بد إذن من وضع سياسة محدودة صريحة : فإما أن نسمح للمدارس الحرة بأن تقوم بمهمتها فى التعليم على وجه مقبول فما نندفع فى ذلك التيار الخاطىء الذى اندفعنا فيه إلى الآن ، وإما أن نستمر فى سياستنا الحاضرة ، وعندئذ يصبح من الخير أن تستولى الدولة على هذه المؤسسات الحرة التى أعجزتها سياسة الوزارة أخيراً عن أن تساهم فى نشر التعليم مساهمة جدية .

سادساً — أما سياسة عدم الاستقرار التى تميزت بها نظمنا التعليمية فى السنوات الأخيرة ، والتى أبرزتها كل التقارير فمرجعها فى الواقع إلى تلك السلطة المطلقة التى يتمتع بها وزراء المعارف فى اجراء ما يعن لهم من تعديل وتبديل . وما ندرى هل يستطيع نظام المجلس الأعلى للتعليم أن يتفادى هذه الحالة ، فيضع حداً لهذه القلقلة التى منى التعليم بها ، والتى لا تساعد مطلقاً على أن نكون لنا رأياً فى مدى صلاحية النظم والمناهج التعليمية التى لا تعطى الفرصة الكافية لإتمام التجربة ؟ فإذا لم يكن فى إمكان نظام المجلس الأعلى أن يكفل لنا الاستقرار فى سياسة التعليم ، فمن الضرورى جداً أن يكمل ما فيه من نقص .

على أن هناك أمرا آخر له وزنه وله اتصاله بموضوع استقرار التعليم ، ذلك أن رجال التعليم سواء فى ديوان الوزارة أم فى المدارس ، وسواء منهم كبار رجال التعليم أم صغارهم ، لم تقم لهم وزارة المعارف الوزن الذى ينبغى أن يقام لهم ، ولم يستطيعوا بعد أن يجعلوا منهم قوة يحسب لها الرؤساء حساباً كبيراً ، وقد يكون من أسباب هذا أن رجال التعليم لم يكونوا لأنفسهم رأياً فى المسائل التعليمية قائماً على الدراسة والتمحيص ، ولم يتحمسوا التحمس الكافى لاتجاه خاص فى السياسة التعليمية يؤمنون به ويدافعون عنه عن علم وخبرة عنه ، الأمر الذى شجع الوزراء على أن يتجاهلوا وجودهم فى مناسبات شتى ، وان يستغلوهم لوضع السياسة التعليمية التى يفرضونها على رجال التعليم ليضعوها موضع التنفيذ .

ولا أمل فى علاج ظاهرة « عدم الاكتراث » هذه ، التى تسود أوساط التعليم عندنا الآن إلا :

١ — بأن يأخذ كل مشتغل بالتعليم مشاكل التربية والتعليم مأخذا جدياً ، أساسه الدراسة وتتبع التيارات المؤثرة فى التعليم فى الداخل والخارج ، لنضع بهذا حداً للسلبية التعليمية التى تسود وزارة المعارف ومعاهد التعليم ،

٢ — وبأن يشرك رجال التعليم إشراكاً فعلياً فى رسم سياسة التعليم ، بوضع

آرائهم واقتراحاتهم موضع الاعتبار . وسبيل هذا هو أن نقوى الفاعلية بين المدارس والديوان ، وأن تتخذ كل وسيلة ممكنة لاثارة اهتمام المعلمين بالمسائل التعليمية سواء بالنشرات أو المؤتمرات أو بإعطائهم سلطة أقوى فى وضع خطط الدراسة فى المناطق التى يشتغلون بها ؛ وحرية أوسع فى إجراء التجارب التعليمية .

٣ — على أنه قد يكون للسلطة المطلقة التى تتمتع بها الرؤساء أثر فى تزهيد المعلمين فى أن يقفوا موقفا إيجابياً من المسائل التعليمية ، وفى أن يبدوا آراءهم بصراحة فيما يفرض على المدارس من خطط وتنظيم . ولذا فقل أن نجد فى عهد معظم الوزراء إلا رجال « السمع والطاعة » الذين لا يعارضون الأوضاع مهما كانت عيوبها واضحة بارزة . ولعل فى وضع نظم ثابتة للتنقلات والترقيات ، ما يقضى على هذه الظاهرة الخطرة التى ساعدت من طريق غير مباشر على سياسة عدم الاستقرار فى شئون التعليم .

على أننا لا نقصد من إيجاد الرأى العام الفنى بين رجال التعليم أن نحصره بين جدران الديوان وحوائط المدارس ، بل إنا نرى الضرورة ماسة — خصوصاً فى هذه المرحلة الانتقالية التى نجتازها الآن — إلى أن يعمل رجال التعليم على أن ينوروا الجمهور فى مسائل التعليم ، وأن يوقفوه على مدى ما فى الاتجاهات التعليمية المختلفة من نفع أو ضرر . وسيكون لهذا من غير شك أثر واضح فى خلق رأى عام يناصر المربين ويظاهرهم ، ويقوى جانب الفنيين ، ويعارض تلك الدعايات الحزبية التى تتعرض لمسائل التعليم تعرضاً لا يقصد به وجه الله فى معظم الأحيان .

* * *

إننا لا نظن أن حالة المدارس فى مرحلة التعليم الثانوى قد وصلت إلى درجة مُيئسة من السوء والفساد ، بل إن الأمل كبير فى أن يصلح الحال وتستقيم الأمور ، لو بادرت الوزارة فاتخذت موقفاً حازماً صريحاً لا تردد فيه ولا تراجع ، ولو أنها تعرضت إلى الجوهر فما تشغل نفسها بالأغراض والقشور . لكننا نخشى إن استمر الحال على ما هو عليه ، وتلكأ المسئولون فى رسم خطط جريئة للإصلاح ، أن يفلت الأمر من أيدينا فيستحيل عندئذ تدارك ما فات وتضيع جهودنا وأموالنا هباء ، ونصبح وإذا الجيل الذى نعده عاجز كل العجز عن أن يلعب الدور الذى ينتظره المجتمع من المواطن الصالح .

العلاقات الثقافية بين البلاد العربية

بقلم الاستاذ ساطع بك الحصرى

١

نظرة إلى الماضى

كل من يستعرض نظم التعليم المقررة ومناهج التدريس المتبعة فى مختلف الأقطار العربية، يندهش من الفروق الكبيرة التى يلاحظها خلال هذا الاستعراض لأنه يلاحظ — مثلا — إن مدة الدراسة فى مختلف مراحل التعليم ، تختلف اختلافاً غريباً من قطر إلى قطر .

فإن مدة الدراسة الثانوية تبلغ ٧ سنوات فى لبنان ، فى حين إنها تقتصر على ٦ سنوات فى سوريا ، و ٥ سنوات فى مصر والعراق ، و ٤ سنوات فى فلسطين وشرق الأردن . وأما مدة الدراسة الابتدائية فهى تبلغ ٧ سنوات فى فلسطين وشرق الأردن فى حين أنها تقتصر على ٦ سنوات فى العراق ، و ٥ سنوات فى سوريا ولبنان . وأما فى مصر ، فإن تعبير « المدرسة الابتدائية » يطلق على نوع خاص من المدارس التى لا مثيل لها فى أى قطر من الأقطار العربية الأخرى . لأنها تتألف من ٤ سنوات دراسية ، غير أنها لا تقبل من الأطفال إلا من كان قد تعلم القراءة والكتابة ومبادئ الحساب فى إحدى رياض الأطفال أو المدارس الأولية .

وهذا الاختلاف الكبير الذى يلاحظ فى مدد الدراسة يترافق — بطبيعة الحال — باختلا ف فى مواد الدراسة ومناهجها أيضاً ؛ ويذهب اختلاف المناهج إلى مدى بعيد جداً ، من وجهة تعليم اللغات الأجنبية بوجه خاص : لأن اللغة الأجنبية ، تدحل بين مواد الدراسة الابتدائية ، اعتباراً من السنة الأولى فى لبنان ، ومن السنة الرابعة فى فلسطين وشرق الأردن ، ومن السنة الخامسة فى العراق . ولكنها تبقى خارجة عن نطاق الدراسة الابتدائية فى سوريا ؛ وأما فى مصر ، فإنها تدرس فى السنتين

الأخيرتين من المدارس التى تسمى باسم الابتدائية ، وتبقى خارجة عن مناهج سائر « مدارس المرحلة الأولى » بوجه عام . . .

وغنى عن البيان : أن الفروق التى ذكرناها آنفاً — من وجهة عدد سنى الدراسة من ناحية ، ومن وجهة تدريس اللغة الأجنبية من ناحية أخرى — تؤدى إلى حدوث فروق هامة ، من سائر الوجوه أيضاً . . .

* * *

ومما تجب ملاحظته فى هذا الصدد : أن هذه الفروق الكبيرة ، لم تكن وليدة الحاجات التى شعر بها أبناء الأقطار المذكورة من تلقاء أنفسهم ، والقرارات التى اتخذوها — بعد إمعان النظر فى منافع البلاد — بمحض إرادتهم . . . بل هى وليدة الظروف السياسية التى سيطرت على مقدرات الأقطار العربية المختلفة ، وصنيعة الأيدى الأجنبية التى وجهت سياسة التعليم فى الأقطار المذكورة طول سنى الاحتلال أو الحماية أو الانتداب . . .

ونستطيع أن نقول بكل تأكيد : إن مرد جميع الفروق التى تشاهد بين نظم التعليم المتبعة فى مختلف الأقطار العربية ، هو : اختلاف هذه الظروف السياسية من قطر إلى قطر ، منذ عدة عقود من السنين ، ولا سيما منذ انتهاء الحرب العالمية الأولى .

ومن المعلوم أن السيطرة السياسية على البلاد العربية ، كانت لم الت إلى الإنكليز فى بعض الأقطار ، وإلى الفرنسيس فى البعض الآخر . كما أن هذه السيطرة كانت طويلة الأمد فى بعض الأقطار ، وقصيرة الأمد فى بعضها ؛ وكانت شديدة الوطأة فى بعضها ، وكثيرة المرونة فى بعضها ، وأما الجهود التى بذلت لمقاومة هذه السيطرة الأجنبية ، فكانت جريئة فى بعض الأقطار ، ومترددة فى بعضها ، فأسفرت عن نتائج سريعة فى بعضها ، وبطيئة فى بعضها . . . واختلاف هذه الأسباب والظروف السياسية من قطر إلى قطر ، هو الذى أدى إلى تكوين الفروق العظيمة التى أشرنا إليها آنفاً ، دون أن يكون لرغبات أهل البلاد ولحاجات الأقطار ومنافعها الحقيقية أى دخل وتأثير فى هذا المضمار . . .

لهذا السبب ، كان من الطبيعى ، أن تسترعى هذه الفروق أنظار المهتمين بشؤون الثقافة والتربية والتعليم فى مختلف الأقطار العربية ، كلما توافرت أسباب التعارف بين مفكرى هذه الأقطار ، وكلما تكاملت فيها معالم الاستقلال . . .

وكان من الطبيعى أن ينبرى هؤلاء المفكرون إلى البحث عن بوسائل التى

تضمن توثيق الصلات الثقافية بين مختلف الأقطار العربية ؛ وكان من الطبيعى أن تتولد فى نفوسهم رغبة قوية لإزالة الفروق المذكورة بصورة تدريجية، وذلك بغية الوصول إلى نظم تعليمية متقاربة ومتماثلة فى جميع الأقطار العربية ، والانتهاء من ذلك إلى تكوين ثقافة عربية موحدة . . .

و « المعاهدة الثقافية » التى أقرها مجلس « جامعة الدول العربية » — سنة ١٩٤٥ — إنما وضعت تحت تأثير هذه الرغبة القوية ، بغية تحقيق هذه الغاية السامية .

٢

تتألف « المعاهدة الثقافية » المذكورة من ١٩ مادة ، تتفق دول الجامعة العربية بها على «التعاون» فى جميع «الشؤون الثقافية» بجميع الوسائل التى تكفل تقدم الثقافة وتخدم غايات الجامعة . وتذكر المعاهدة بين هذه الوسائل والغايات والأمور التالية :

(ا) تبادل المدرسين والأساتذة .

(ب) تبادل الطلبة والتلاميذ .

(ح) تعادل مراحل التعليم وشهاداته .

(د) تشجيع الرحلات الثقافية والكشفية والرياضية بين البلدان العربية .

(ه) إحياء التراث الفكرى والفنى العربى ، والمحافظة عليه ونشره وتيسيره للطالبين بمختلف الوسائل .

(و) تنشيط الجهود التى تبذل لترجمة عيون الكتب الأجنبية القديمة والحديثة وتنظيم تلك الجهود .

(ز) تشجيع الإنتاج الفكرى فى البلاد العربية بمختلف الوسائل كإنشاء معاهد للبحث العلمى والأدبى ، وتنظيم مسابقات فى التأليف ووقف جوائز على المتفوقين من رجال العلم والأدب والفن .

(ح) توحيد المصطلحات العلمية بواسطة المجامع والمؤتمرات واللجان المشتركة .

(ط) ترقية اللغة العربية ، والوصول بها إلى تأدية جميع أغراض التفكير والعلم الحديث ، وجعلها لغة الدراسة فى جميع المواد ، فى كل مراحل التعليم فى البلاد العربية .

(ى) توثيق الصلات بين دور الكتب والمتاحف العلمية والتاريخية والفنية الموجودة فى البلدان العربية .

(ك) توثيق الصلات وتسهيل التعاون بين العلماء والأدباء ورجال الصحافة والمهن الحرة ، وأهل الفن والتمثيل والموسيقى والسينما والإذاعة .

(ل) تشجيع عقد المؤتمرات الثقافية والعلمية والتعليمية .

(م) إنشاء متاحف للحضارة والثقافة العربية .

(ن) إقامة معارض دورية للفنون والمنتجات الأدبية .

(س) إقامة مهرجانات عامة ومدرسية فى مختلف البلاد العربية .

(ع) تشجيع إنشاء نواد عربية ثقافية اجتماعية فى جميع البلدان العربية .

وعلاوة على ذلك ، فقد اتفقت الدول العربية ، بموجب هذه المعاهدة ، على :

(ا) أن تدخل فى مناهجها التعليمية من تاريخ البلاد العربية وجغرافيتها وأدبها ما يكفى لتكوين فكرة واضحة عن حياة هذه البلاد وحضارتها .

(ب) وأن تعمل على تعريف أبنائها بالأحوال الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية فى سائر البلاد العربية بكل الوسائل الممكنة .

وأخيراً ، قد تضمنت المعاهدة الثقافية مادة متعلقة بتوحيد التشريع جاء فيها ما يلى :

« تتخذ دول الجامعة العربية الوسائل اللازمة للتقريب بين اتجاهاتها التشريعية ، وتوحيد ما يمكن توحيده من قوانينها ، وإدخال الدراسات القانونية المقارنة للبلاد العربية فى برامج معاهدها . »

وتسهيلا لتنفيذ الأحكام التى تضمنتها المعاهدة الثقافية قد قرر « مجلس جامعة الدول العربية » تأليف « لجنة ثقافية » يشترك فيها ممثلون من جميع الدول العربية ، على أن ينضم إليهم من يمثل بعض البلاد العربية الغير مستقلة . كما قرر إنشاء « إدارة ثقافية » تتولى مهمة تحضير المشاريع وتنفيذ المقررات ، بمساعدة « المكتب الدائم » الذى يمثل وزارات معارف الدول العربية بصورة مستمرة .

وقد عقدت « اللجنة الثقافية » المذكورة اجتماعها الأول فى ٢٧ فبراير ١٩٤٦ ؛ وكونت « الإدارة الثقافية » و « المكتب الدائم » بعد ذلك بمدة وجيزة . وأنجزت منذ ذلك التاريخ عدة أعمال هامة ، وهيأت كثيراً من المشاريع .

٣

هذا ، ولا يجوز أن يظن أن المعاهدة الثقافية التى ذكرناها وشرحناها آنفاً ،

قد خرجت إلى عالم الوجود بغتة . بل يجب أن يعلم العلم اليقين أن هذه المعاهدة كانت « نتيجة طبيعية » لسلسلة طويلة من العوامل والمقدمات التى مهدت لها السبل ، ووجهت إليها النفوس . . .

ونستطيع أن نقول ، بكل تأكيد : إن التفكير فى أمر « تكوين ثقافة عربية موحدة » كان قد بدأ مع بدء النهضة العربية الواعية . بعد الحرب العالمية الأولى .

وكانت سوريا أسبق الأقطار العربية إلى هذا التفكير . لأنها كانت أسبقها إلى « الشعور بالعروبة » شعوراً واضحاً ، وإلى التنعم بنعمة « الاستقلال التام » ، ولو لمدة قصيرة من الزمن .

فالدولة العربية التى تكونت فى سوريا عقب الحرب العالمية الأولى ، قررت — منذ بادئ الأمر — أن تسير على منهج قومى عربى صريح ، وأن تستفيد من جميع الكفاآت العربية . فقد توجهت على الفور نحو مصر ، لتستعين بالكتب المطبوعة فيها ، ولتستفيد من خبرتها فى تعليم اللغة العربية والأدب العربى بوجه خاص . كما أنها أسرعت إلى تأليف لجنة لجمع المصطلحات العلمية المستعملة فى الكتب العربية القديمة والحديثة تمهيداً لانتخاب الأوفق منها ؛ وأقدمت فى الوقت نفسه على تأسيس « المجمع العلمى العربى » ، ولم تتردد فى جعل اللغة العربية لغة التعليم لجميع المواد الدراسية فى جميع المدارس الثانوية والعالية . . .

غير أن انقراض الدولة العربية السورية بعد ضربة « ميسلون » ، أدى إلى وأد هذه الحركة فى مهد نشوئها . . .

ومع ذلك فإن « الفكرة » الباعثة على تلك الحركة ، لم تتلاشى بانقراض الدولة المذكورة : بل إنها حافظت على حيويتها ، إلى أن وجدت فى العراق ظروفاً ملائمة لترعرعها ، فأخذت تنمو هناك . . . وتنتشر شيئاً فشيئاً .

والحكومة الوطنية التى تأسست فى العراق ، بعد الثورة المشهورة ، اعتزمت على النهوض بمعارف البلاد بسرعة كبيرة . غير أنها لم تجد فى داخل القطر العدد الكافى من المعلمين والمدرسين الذين يستطيعون أن يقوموا بأعباء هذه النهضة بالسرعة اللازمة . فتوجهت إلى سائر الأقطار العربية ؛ وأخذت تستقدم من سوريا ولبنان وفلسطين ومصر ، ما تحتاج إليهم من المدرسين ، لتنظيم شؤون المدارس الثانوية والعالية ودور المعلمين .

وكانت وزارة المعارف العراقية تتصل بالمدرسين الذين تستقدمهم من ديار

الشام اتصالا مباشراً دون أن توسط الحكومات فى شأن من شؤونهم — نظراً للأوضاع الانتدابية القائمة هناك عند ذاك — غير أنها كانت تلجأ إلى وساطة وزارة المعارف المصرية فى شأن المدرسين الذين تستقدمهم من القطر المصرى .

والاتصال الذى بدأ — بهذه الصورة — بين وزارة المعارف العراقية ووزارة المعارف المصرية — من أجل المدرسين — أخذ يتوسع ويتوثق شيئاً فشيئاً ، وأدى بطبيعة الحال إلى مفاوضات ومذكرات تتناول شتى شؤون التعليم . وقد رأت الوزارتان ، بعد هذه الاتصالات المتوالية ، أن المصلحة تقضى بعقد معاهدة ثقافية بين المملكتين ، على أن تترك معروضة إلى انضمام سائر الدول العربية المستقلة فيما بعد .

وقد تم وضع مشروع هذه المعاهدة الثقافية ، بكل تفاصيله خلال سنة ١٩٤٣ . غير أنه لم يتم التوقيع عليه ، للأسباب التالية : كانت الجمهوريتان السورية واللبنانية أخذتا تسيران سيراً حثيثاً نحو الاستقلال الفعلى التام . كما أن مشاورات الوحدة العربية التى جرت بين رئيس وزراء الحكومة المصرية وبين رؤساء وزراء الحكومات العربية الأخرى ، كانت أخذت تسير سيراً حسناً ، يدعو إلى التفاؤل والاطمئنان . ولهذا السبب ، تقوى اعتقاد الجميع فى إمكان عقد معاهدة ثقافية عامة ، تربط جميع الدول العربية رأسا ومباشرة . فتحولت الأنظار عن فكرة « المعاهدة الثقافية الثنائية » إلى فكرة « المعاهدة الثقافية العربية العامة » .

وكل من يقارن بين مشروع « المعاهدة الثقافية » الذى وضعته مصر والعراق سنة ١٩٤٣ ، وبين المعاهدة الثقافية التى أقرها مجلس جامعة الدول العربية سنة ١٩٤٥ ، يتأكد من أن المشروع الأول كان بمثابة الغرسة الأصلية التى أنتجت المعاهدة الأخيرة .

٤

هذا ، ويجب أن لا يغرب عن البال ، أن الصلات الثقافية بين الأقطار العربية ، لم تبق محصورة بنطاق « الأعمال الرسمية » التى ذكرناها آنفاً ؛ بل إن جهود وأعمال بعض الأفراد والجماعات أيضاً أثرت فى هذا المضمار تأثيراً عميقاً ؛ ولا نغالى إذا قلنا : إنها مهدت السبل إلى عمل السلطات الرسمية تمهيداً كبيراً .

فلا بد لنا من أن نشير هنا — ولو إشارة عابرة — إلى أهم هذه العوامل غير الرسمية :

(ا) كانت المجلات الأدبية ، من أقدم العوامل فى إيجاد الصلات الثقافية

بين مختلف الأقطار العربية . لأنها كانت تقرأ فى مختلف الأقطار العربية ، كما أنها كانت تنشر ما يكتبه الأدباء والمفكرون من جميع تلك الأقطار . حتى إنها كثيراً ما كانت تصبح ميداناً لمباحثات ومناقشات تجرى بين هؤلاء المفكرين والكتاب .

(ب) إن بعض النوادى والجمعيات أيضاً قامت بخدمات جليلة فى هذا السبيل .

وكان طلاب العرب الذين يدرسون فى الجامعات الغربية أسبق الكل إلى تأسيس أمثال هذه النوادى والجمعيات ، وإلى توثيق صلات التعارف والتعاون بين أبناء الأقطار العربية المختلفة .

وربما كان لطلاب الجامعات السويسرية والألمانية فضل السبق على غيرهم فى هذا المضمار .

(ج) إن الرحلات التى قام بها جماعات من المدرسين والطلاب والفرق الكشفية والرياضية إلى مختلف البلدان العربية ، كانت من العوامل الفعالة فى توثيق الصلات الثقافية بين البلدان المذكورة ، قبل إنشاء جامعة الدول العربية وتأسيس شعبتها الثقافية .

فلا بد لنا من أن نشير فى هذا المضمار ، إلى الرحلة التى قام بها جماعة من أساتذة الجامعة المصرية — مع فريق من طلابها — إلى العراق سنة ١٩٣٠ ؛ وإلى الجولة الطويلة التى أقدم عليها فريق من الكشافة العراقية — فى السنة التالية — إلى سوريا وفلسطين ومصر .

ومن المعلوم أن أمثال هذه الرحلات صارت بعد ذلك من الأمور المألوفة ؛ وأصبحت من أهم وسائل التعارف بين شبيبة الأقطار العربية ، ومن أفعل العوامل فى توثيق الصلات الثقافية بين تلك الأقطار .

(د) إن التمثيل والغناء والإذاعة والسينما . . أيضاً صارت من وسائل التعارف والتقارب بين مختلف الأقطار العربية .

(هـ) إن المهرجانات الأدبية التى أقيمت فى مختلف العواصم العربية بمناسبات شتى ، أيضاً خدمت الصلات الثقافية خدمة كبيرة .

فان مهرجان شوقى الذى أقيم فى القاهرة سنة ١٩٢٨ ، ومهرجان المتنبى الذى أقيم فى دمشق سنة ١٩٣٦ ، ومهرجان المعرى الذى طاف مختلف المدن السورية سنة ١٩٤٤ . كانت من أهم العوامل التى خدمت الغاية المذكورة أجل الخدمات .

كما أن حفلة «أربعين الملك فيصل الأول» التى أقيمت ببغداد سنة ١٩٣٣ ، تحولت إلى مهرجان أدبى ؛ تعارف وتبارى خلاله كثيرون من رجال الفكر والأدب الذين أموا عاصمة العراق من مختلف الأقطار العربية .

(و) وأخيراً يجب علينا أن نذكر المؤتمرات الاختصاصية العربية أيضاً . فإنها كانت من أفعل الوسائل لتوثيق الصلات الثقافية بين الأقطار العربية .

والأطباء كانوا السباقين فى هذا المضمار . وقد أعقبهم المحامون ، ثم المهندسون ؛ عقد المؤتمر الطبى العربى الأول ببغداد سنة ١٩٣٨ ؛ وعقد المؤتمر الأول للمحامين العرب بدمشق سنة ١٩٤٤ ، والمؤتمر الأول للمهندسين بالإسكندرية سنة ١٩٤٥ .

وقد عقد أطباء البلاد العربية بعد ذلك ثمانية مؤتمرات ، فى القاهرة وأسوان والإسكندرية وبيروت وحلب ، كما عقد مهندسوا البلاد العربية مؤتمرين آخرين ، بالقاهرة وبدمشق .

فى كل هذه المؤتمرات اجتمع طائفة من أصحاب الاختصاص من جميع الأقطار العربية ؛ وتناقشوا وتباحثوا فى الأمور التى تدخل فى نطاق اختصاصهم بوجه عام ، وفى الشؤون العربية و الاصطلاحات العلمية التى تتصل بمهنتهم بوجه خاص ؛ وخدموا بذلك الثقافة العربية خدمة كبيرة .

وبعد تأسيس جامعة الدول العربية ، عقدت الإدارة الثقافية مؤتمرين عربيين آخرين فى صيف السنة المنصرفة ، كان أحدهما : المؤتمر الأول لآثار البلاد العربية ، الذى انعقد بدمشق ؛ وثانيهما : المؤتمر الثقافى العربى الأول ، الذى انعقد ببيت مرى فى لبنان .

إن المؤتمر الأخير عالج شؤون الثقافة العربية مباشرة : وتناقش فى المسائل المتعلقة بالتربية الوطنية ، وبمناهج تدريس التاريخ والجغرافيا واللغة العربية والأدب العربى . واتخذ قرارات هامة لتوجيه التربية والتعليم فى جميع الأقطار العربية ، إلى الطريق القويم .

ولا شك فى أن هذا المؤتمر ، ما هو إلا الحلقة الأولى من سلسلة المؤتمرات الثقافية التى ستعقد فيما بعد ، للبحث فى جميع المسائل التى تتعلق بالثقافة العربية .

إصلاح التعليم فى فرنسا

بقلم هنرى ڤالون
الأستاذ «بالكوليج دي فرانس»

لقد كنا نشعر ، نحن الفرنسيين ، حتى قبل إعلان الحرب الأخيرة ، شعوراً قوياً بالحاجة إلى إصلاح شامل يتناول نظمنا التعليمية كلها . ولم يستطع أحد منذ الاحتلال الألمانى أن ينكر هذه الحاجة ، فقد جاءت الضربات التى وجهت إلى الجامعات وإلى نظام التعليم فى جميع أنحاء الجمهورية ؛ تلك الضربات التى وجهتها حكومة تعمل تحت سيطرة العدو وتأتمر بأمره ، فجعلتنا أشد ما نكون تقديراً لهذه الحاجة . هذا إلى أن عاملا جديداً قد جعلنا نهتم اهتماماً كبيراً بضرورة الإصلاح ؛ ذلك العامل هو التطلع القومى إلى ديموقواطية حقة لا تقف عند حدود القوانين الدستورية ، بل تتغلغل فى أعماق الحياة الاجتماعية ، وفى جميع العلاقات التى بين الإنسان وأخيه الإنسان — وأعنى بهذه الديمقراطية أن يكون الهدف الذى نرمى إليه مصلحة المجتمع واحترام الفرد .

ولقد كانت مسألة إصلاح الجامعات موضع مناقشة حماسية حادة فى هيئة « المقاومة الفرنسية » ، ووجد أعضاء هذه الهيئة ، وهم يعملون تحت ستار من السرية والاختفاء ، مجالا لوضع خطط للتربية التى يجب أن يتلقاها الشبان الفرنسيون حتى يستطيعوا أن يحموا أنفسهم من قوى الشر التى خضع لها من هم أكبر منهم سناً . وفى وسط مظاهر الابتهاج « بالتحرير » استطاعت هيئات التعليم مجتمعة أن تعبر عن تحمسها لإصلاح المدارس والجامعات إصلاحاً شاملا ، بأن قامت بمظاهرات عامة قوية . على أن هذه الفترة المضطربة — فترة الانتقال التى نمر بها اليوم — قد أتاحت الفرصة لبعض هيئات التربية القديمة المعارضة ، لكى تعيد تنظيم صفوفها . فأصبح فى وسع أولئك الذين كانوا لا يتصورون إمكان حدوث أى تجديد ، والذين كان يزعجهم أى تغيير يطرأ على ما ألفوه من عادات وأوضاع — أصبح فى وسعهم أن ينضموا إلى من يهزءون بالإصلاحات ويسمونها أوهاماً . وبالرغم من هذا يمكن أن

نقول إن الخطوة التالية سنخطوها الآن نحو الإصلاح فى حماسة وثبات . فالمدرسة يجب أن تكون نموذج الديمقراطية الحقة ووسيلتها .

إن الوضع العام لنظام التعليم الفرنسى بحالته الراهنة ليس ديمقراطياً . فلقد نشأ فى فرنسا ، خلال تاريخها الطويل ، نظامان منفصلان للتعليم : أحدهما قصد به تربية الطبقة البورجوازية ، والثانى قصد به تربية الطبقات الشعبية . هذان النظامان يجب ألا تحول دون إدماجهما صعوبة ما . ومع هذا فإدماجهما هو مشكلة المشاكل ، فضلا عن أنه يثير تعصب الخاصة . ذلك أن لسلطة البورجوازية ونفوذها جذوراً قديمة فى فرنسا . فقد استخدم الملوك هذه الطبقة فى القضاء على الأشراف قبل أن تصبح هى ذاتها معولا لهدم الملوك . والتعليم الثانوى ، فى الأصل ، تعليم بورجوازى قد نظم ليفى بحاجات البورجوازية ؛ كما أن الثقافة التى نشرها هذ التعليم ، والتى كان ولا يزال يسعى فى تثبيتها وتوطيد أقدامها ، قد نشأت عن تلك الفترة التى أرادت فيها البورجوازية أن تحرر نفسها عقلياً من ضغط العصور الوسطى ، فارتدت إلى الدراسات الكلاسيكية . وظلت الثقافة الكلاسيكية مفخرة هذه الطبقة حتى عندما اضمحلت هذه الثقافة . ولقد بذلت البورجوازية كل مجهود فى سبيل الاحتفاظ بالدراسات الكلاسيكية باعتبارها المؤهل الوحيد للوظائف الإدارية ، بحجة أن هذه هى الدراسات الوحيدة التى تستحق أن تسمى ثقافة . وعندما كانت الدراسات التى يطلق عليها اسم الدراسات الحديثة تحاول أن تجد لها مكاناً فى التعليم الثانوى ، كان الآباء والمعلمون ينظرون إليها باعتبارها مواد غير مرغوب فيها ، مواد لا تناسب إلا الطلبة الذين ليس لهم حظ وافر من الذكاء أو الطموح . وكانت النتيجة الطبيعية لهذا التمسك بالثقافة الكلاسيكية أن ظلت طرق التدريس تعتمد على الألفاظ والكتاب ، ولم تراع فيها ميول الأطفال وتجاربهم الخاصة إلا بأقل قدر ممكن .

ولما أصبح انتشار التعليم الشعبى ضرورة لازمة لنمو المثل الديموقراطية ولحاجات الدول الصناعية ، لم تفتح المدارس البورجوازية أبوابها للشعب ، ولذا أنشئت أنواع أخرى ذات صبغة عملية ، وذات أهداف مغايرة لأهداف المدارس الثانوية . فنشأت المدرسة الأولية[١] إلى جانب المدرسة الثانوية دون أن يكون بينهما أى اتصال ،

(١) الاسم الوارد فى المقال الأصلى هو «المدرسة الابتدائية» وهو الاسم الذى يطلق فى فرنسا على «المدارس الأولية» أما ما نسميه فى مصر مدارس ابتدائية فتقابله الأقسام الإعدادية للمدارس الثانوية هناك.

أو دون أن تقوم بينهما أيه علاقة . بل إنه حتى فى السن التى يتعلم فيها الأطفال مواد مشتركة كالقراءة والكتابة والحساب ، كانوا يتعلمونها فى مدارس تختلف باختلاف رغبات الآباء : هل يرغب الأب فى أن يتم الابن تعليمه فى المدرسة الثانوية؟ أم يريد أن يعده فحسب إعداداً مهنياً لأعمال التجارة وغيرها من الوظائف التى تعتبر « أقل احتراما » من الوظائف التى يحتفظ بها البورجوازيون لأنفسهم ؟ وكان كل نوع من أنواع التعليم يمنح شهادات ودبلومات مختلفة . فالمدارس الأولية ، حتى إذا استمر فيها الطفل إلى سن الخامسة عشرة أو ما بعدها، لم تكن تسمح شهاداتها — إلا نادراً — بأن يلتحق حاملها بالمعاهد العالية التى يلتحق بها عادة من أتموا تعليمهم بالمدارس الثانوية .

ويتعلم مدرسو المدارس الأولية فى مدارس للمعلمين خاصة بهم . وقلما يكون المحاضرون فى مدارس المعلمين الأولية هذه من خريجى الجامعات ؛ بل إن هناك مدارس خاصة بإعدادهم ، تسمى « مدارس المعلمين الراقية للتعليم الأولى » . وإن من الغريب أن تكون العقبة القائمة الآن فى سبيل وضع نظام للإصلاح الجامعى هى تلك المسألة ؛ مسألة إمكان إتاحة التعليم العالى لمدرسى المدارس الأولية ، على حين أن الحاجة إلى إدماج التعليمين الأولى والثانوى فى مدرسة عامة واحدة قد أصبحت أمراً مقرراً معترفاً به ، والنتيجة المنطقية لهذا الادماج هى إعداد المدرسين إعداداً تختلف درجة التخصص فيه على حسب الحاجة لا إعدادا منفصلا تمام الانفصال كما هو حادث اليوم .

وإدماج التعليمين الأولى والثانوى فى نظام عام واحد لا يجب أن يتبعه تكافؤ الفرص أمام جميع الأطفال بصرف النظر عن بيئاتهم الاجتماعية فحسب ، بل يجب أن يتبعه أيضاً ملاءمة المدرسة ملاءمة أفضل لحاجات كل طفل وحاجات المجتمع الحديث المعقدة . كما يجب أن يتبع هذا الإدماج ظهور طرق جديدة فى التعليم . وهناك مرحلة يجب أن توحد فيها جميع المواد التى تدرس للأطفال ، وذلك لأن بعض هذه المواد ضرورى باعتباره أداة لعمليات التعلم التالية ، ولأن القوى العقلية لا تكاد تختلف من طفل إلى طفل فى هذه المرحلة . أما فى نهاية هذه المرحلة الدراسية المشتركة فيجب أن تنوع المناهج تنوعاً يتناسب مع تنوع الأعمال التى سيقوم بها الكبير فى المجتمع بعد مغادرة المدرسة . ومن الواضح أنه فى نهاية هذه المرحلة يجب توجيه ذوى القدرات الخاصة نحو العمل الذى يناسبهم . وبين أول

هذه المرحلة التعليمية الطويلة وآخرها يجب أن تكون هناك مرحلة متوسطة تكتشف فيها الميول والقدرات الخاصة عند التلاميذ .

وهذه المرحلة المتوسطة يجب ألا تكون طويلة ، إذ من المهم ألا نطيل المرحلة السابقة لمرحلة التوجيه والتخصص ، وإلا احتجنا إلى وقت أطول لمرحلة التخصص حتى يتمكن المتعلم من إجادة المادة التي يدرسها . هذا إلى أنه ينبغي أن نكون منتبهين أشد الانتباه إلى الوقت الذي يظهر فيه الاستعداد المتوقع من بين جميع الاستعدادات . وهذا الاستعداد الخاص الذي يظهر عند الصبي يظل قوى الاتصال بأنواع النشاط العقلي الأخرى ، بحيث يمكن أن تنمو جميعها نمواً مشتركاً متوافقاً ، نمواً يعود عليها بالفائدة المتبادلة .

وعلى ذلك فإننا نواجه في سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة أو نحوهما فصولا لا تشغل فيها المواد الدراسية العامة — أي المواد التي تتناول المعلومات التي لا غنى عنها — إلا جزءاً من اليوم المدرسي . أما بقية اليوم فإنه ينفق في المواد الاختيارية التي تسمح للطفل بأن يعمل فيما يختاره ، وتسمح للمدرس أن يلاحظ القدرات الخاصة عند كل طفل . والطرق التي تدرس بها هذه المواد الاختيارية تكون في العادة متميزة إلى حد كبير بالنشاط والحرية الفردية . ولكن ليس هناك من ضرر في توجيه الطفل ، وذلك عن طريق استخدام وسائل البحث السيكولوجية الممكنة . ويمكن قياس القدرة الخاصة للطفل بالنسبة إلى مجموع قدراته العقلية بأن نقارن ما يعمله الطفل في المواد الاختيارية التي يثبت عليها بما يعمله في المواد العامة . فقد يختار التلميذ في أول الأمر عدداً كبيراً من المواد الاختيارية ثم يأخذ في العدول عنها شيئاً فشيئاً حتى يصير اختياره في النهاية منظماً . ومع ذلك فقد لا يكون اختياره نهائياً ، غير أنه في الأحوال التي يكون فيها الاختيار خاطئاً أو بطيئاً يمكن الانتقال من مادة إلى مادة أخرى بسهولة ، وذلك راجع إلى القدر المشترك الذي نعلمه جميع التلاميذ .

وتمتد هذه الفترة من التوجيه المدرسي من سن الثانية عشرة إلى السادسة عشرة وتتاح فيها فرص متساوية لتدريس المواد الكلاسيكية التقليدية في فرنسا ، والمواد الإنسانية الجديدة (حيث تحل اللغات الحديثة محل اللاتينية واليونانية) والعلوم الطبيعية والعلوم التي تتصل بالرسم الهندسي والميكانيكا وفن الرسم والموسيقى . ويستطيع التلاميذ بعد هذه المرحلة أن يختاروا أحد طريقين : إما طريق المدارس الفنية وإما

طريق إتمام الدراسة الثانوية حتى بدء مرحلة الجامعة والمعاهد العليا .

ويرى هذا الإصلاح المنشود إلى رفع مستوى الثقافة التى يتلقاها جميع الأطفال وإلى تنمية القدرات الخاصة عند كل طفل تنمية مرتبطة بأنواع النشاط العقلى الأخرى التى يجب أن يقوم بها جميع الأفراد المنتمين إلى مجتمع ديموقراطى متحد .

ويرى هذا الإصلاح أيضاً إلى التقليل من أهمية بعض المواد القديمة التى كانت وظيفتها فى الأصل إعداد الطلبة للوظائف الكبرى فى الدولة ، والتى ثبت أن مواد دراسية أخرى يمكن أن تكون مثلها أو أجدى منها .

وهو يرمى كذلك إلى العمل على ازدهار الحضارة فى هذه البلاد عن طريق استخدام المواهب المتنوعة المبعثرة بين أهليها ، فلم يعد الأمر كما كان من قبل أمر تمييز الطبقات الخاصة بنوع من النشاط التقليدى وبطابع معين ، بل صار الأمر يحتم استثارة النشاط الذاتى ، ذلك النشاط الكامن فى كل فرد منا . وهذا معناه تغيير طرق التعليم وجعلها أكثر ملاءمة وأكثر فاعلية ، وألا تكون عنايتها بتكوين الشخصية عند المتعلم أقل من عنايتها بالذكاء .

لنتعلم من أطفالنا

للدكتور عبد العزيز القوصى
وكيل معهد التربية

انتهى التلميذ من مرحلة الروضة وذهب به أبوه إلى المدرسة الابتدائية وكان فرحاً مسروراً بهذا الانتقال إذ فيه دلالته . ففيه — على أقل تقدير — أنه كبر ونما وخرج من مرحلة الطفولة إلى مرحلة أكثر جدية وأكثر دلالة على النمو والتقدم .

وما هى إلا أيام قلائل حتى عاد إلى البيت وقد غادرته نضرته وانحجب عن وجهه كل ما يدل على السعادة والانشراح . عاد حزيناً مكسور القلب . لم يسأله والده عن سبب هذا التغير رغم أنه أدركه وحز فى نفسه . وإنما جاذبه والده أطراف الحديث « ماذا أخذت فى المدرسة » وكان والده يقصد بهذا السؤال أن

يكون وسيلة لكشف ما فى نفس الطفل . فجاء جوابه عجيباً إذ بدلا من أن يقول الولد إنه أخذ كيت فى الحساب أو كيت فى مشاهد الطبيعة قال « أخذت صفراً فى المحادثة ؛ وما كاد يفرغ من جملته حتى بكى وانهمرت دموعه انهماراً لم يسبق لأبيه أن رأى مثله منه . فداعبه والده « وكيف تأخذ صفراً فى المحادثة وأنت طويل اللسان كثير الحديث لا تكاد تنقطع عن الكلام طول النهار . . . اخرج لسانك لأرى إن كان قد قصر عن ذى قبل أم ما زال على ما نعهده فيه من طول . . . » فابتسم الولد نصف ابتسامة وقال « ها هو لسانى » ثم قال « والآن سأريك كراسة المحادثة لترى بعينيك انى لن أنجح فى هذه المدرسة » فدهش الوالد وقال فى نفسه متغيظاً « وهل للمحادثة كراسة ؟ هل تعلم المحادثة عن طريق الكتابة أم تعلم المحادثة عن طريق المحادثة ؟ » ثم رفع وجهه للطفل قائلا « أرنى كراستك » . وبعد أن أخذ الكراسة فتحها ورأى فيها العجب العجاب . رأى فيها ما يأتى :

أكتب جملا مفيدة فيها يأتى :

الحكك — الطلاسة — السبورة — المحبرة — المقعد . . .

ودهش الوالد لأن طفلا فى الثامنة من عمره يعلم بهذه الطريقة السخيفة ويكلف أداء عمل لا يمت لنفسه بأى معنى ويستعمل ألفاظا غريبة عنه كل الغرابة ثم إنه فوق ذلك يعلم المحادثة والكلام فى ميدان بعيد عنهما وهو ميدان الكتابة .

قال الطفل لوالده « ولماذا نعلم هذه الأشياء ؟ » وأراد الوالد أن يكون متسقاً مع سياسة المدرسة فقال « حتى يمكنك أن تتعلم اللغة الصحيحة » فانفجر الولد قائلا : « ولكنى لا أعرف إنساناً يتكلم هكذا . . أنت لا تتكلم هكذا . . ووالدتى لا تتكلم هكذا . . والمدرس نفسه لا يتكلم هكذا . فلم نعلم هذه الأشياء البايخة ؟ » واضطر الوالد عجزاً منه عن مواجهة هذا المنطق السليم أن يغير موضوع الحديث . ولكن بعد أيام تجدد الحديث فى نفس الموضوع إذ قال الطفل لوالده « أتريد أن ترى كراسة المحادثة ؟ » فقال الوالد « نعم » وبعد أن اطلع الوالد على الكراسة وجد امراً غاية فى الغرابة . وجد ما يأتى : .

أجب عن الأسئلة الآتية :

ما الذى تنام عليه ليلا ؟

وأجاب الطفل « أنام على المخدة » فصحح المدرس كلمة المخدة بكلمة

أخرى وهى « الحشية » أى « المرتبة » . فاتصل الوالد بأحد المتضلعين فى اللغة العربية ليسأله ان كانت « مخدة » صحيحة من الناحية اللغوية فأجاب هذا العالم بأنها صحيحة إذ أن المخدة هى ما يوضع عليه الخد وقد وردت الكلمة فى معاجم اللغة وبذلك تكون إجابة الطفل صحيحة من ناحية اللغة ومن ناحية التربية . ولكن ماذا كان تعليق الطفل . قال الطفل : « لماذا يشطب المعلم كلمة المخدة ؟ أليس صحيحاً انى أنام على المخدة ؟ أنا حقيقة أنام على « المرتبة » التى يسمونها « حشية » ولا أدرى لم يسمونها كذلك ولكنى أيضاً أنام على المخدة . فقل لى يا أبى « لم فعل المدرس ذلك » وبدت على وجهه علامات الدهشة والحيرة . ونظر إلى وجه والده عله يجد فيه منفذاً فلم يجد فيه إلا حيرة لا تقل عن حيرته وألماً يزيد كثيراً على ألمه . ووجد الحيرة والألم رغم محاولة والده أن يخفيهما حتى يبدو متسقاً مع جو المدرسة وروحها وسياستها .

وبعد أيام جاء نفس الطفل إلى والده يشكو من مدرس الرسم قال الطفل « إن معلم الرسم هددنا بأن من تسقط نقطة حبر على الصحيفة التى يرسم فيها فإنه سيقطع كراسته بأكملها . » ثم سكت الطفل قليلا وقال لوالده « ولكن هل هذا معقول ؟ » فأجاب الوالد « معقول طبعاً » وكان أول ما فى ذهن الوالد أن يبدو أمام ابنه متمشيا مع سياسة المدرسة وروحها ونسى ما مر بينه وبين ابنه من ساعات. الحرج فى مثل هذه المناسبات . ففاجأ الولد أباه قائلا « لا . هذا غير معقول » فقال الوالد مندهشاً « وكيف كان ذلك ؟ » قال الطفل « افرض انى أريد أن أحول نقطة الحبر إلى طبق أسود أو إلى ولد زنجى أو إلى نقطة حبر فوقها دواة مقلوبة . . . » خرج الوالد فى هذه المرة عن سياسته السابقة عن غير قصد وقال « والله إن هذا لمعقول » .

وقام الوالد بعد أيام بالنظر فى كراسات ابنة ولاحظ أن خطه جيد فى بعض الصفحات وردىء فى البعض الآخر فقال الوالد « خطك هنا أحسن منه هناك فما السبب ؟ » وقال الولد « السبب بسيط غاية البساطة إذ أنى أكتب خطاً جيداً عندما أكتب خطاً كبيراً ولكن المدرس يصر على أن نكتب بخط صغير ومن هنا تنتج رداءة الخط » فسكت الوالد سكوت الحيرة لأن هذا من المبادىء الأولية فى التربية ولم يكن من الممكن وصفه فى أحسن من هذه الصورة المحدودة الواضحة فالتلميذ الصغير هكذا : خطه ردىء إذا صغر جيد إذا كبر ويصحب النمو الطبيعى

تدرج فى الخط من الكبر إلى الصغر مع الجودة . ولا يجوز أن نسير ضد الطبيعة فى تعليم أطفالنا .

وحادث آخر حدث مع نفس الطفل أنه كلف أن يرسم أرجل الدجاجة وأرجل الديك من كتاب مشاهد الطبيعة فقام بما كلف به غير أنه علم يوماً ما أن والدته اشترت بعض الدجاج فطلب منها أن تعطيه أرجل « الفراخ » حتى ينظر فيها ويفحصها بيديه وعينيه . وقد لبت أمه ما طلب بعد أن ألح والده على وجوب تلبية مثل هذا الطلب . وكان فى اتجاه الولد نحو تعليم نفسه ما يتفق مع اتجاهات التربية السليمة . وأحياناً يقطع الأطفال مراحل شاسعة فى استعمال الأساليب التعليمية الصحيحة . ومن أمثلة ذلك أن طفلا وجد على مكتب والده منظاراً يدوياً مكبراً (عدسة) فأخذه وصوبه نحو جلد يد والده فعبر عن دهشته تعبيراً حراً طليقاً عند ما رأى المسام كبيرة ورأى الشعر طويلا وكان سروره بالغاً لهذا الكشف فأخذ المنظار واندفع به إلى غرفته وكان بها إناء به فول منبت فأخذ واحدة منها وشقها وصوب عليها منظاره ليرى من أين يخرج نبت الفول .

ولست فى حاجة إلى التدليل بعد هذا المثال الأخير على القيمة التعليمية الكبيرة الكامنة فى مئات الملاحظات التى تأتى على ألسنة الأطفال وتظهر فى أعمالهم الحرة . وإذا أراد المربى أن يتعلم كيف يعلم الطفل أو أن يحدد ما يعلمه اياه فليس أمامه خيراً من مراعاة الطفل والنظر إليه وملاحظة أعماله وأقواله والبدء منها فهى النقطة الأولى فى الطريق الصحيح بل ومصدر الوحى يستلهم منه المربى جل رسالته :

التوجيه العملى والاجتماعى

للتعليم فى أمريكا*

تختلف نظم التعليم ومناهجه فى أمريكا من ولاية إلى ولاية . ومن بلد إلى بلد ، بل من مدرسة إلى مدرسة . ومع ذلك فهناك أسس واتجاهات عامة مشتركة . وهذه الأسس والاتجاهات تترجم عن العقلية الأمريكية ونظرتها للحياة بوجه عام .

ونظرة الأمريكيين للحياة تختلف اختلافاً جوهرياً عن النظرة التقليدية للأمم الأوربية . فنى أوربا تمتد جذور النظم الاجتماعية إلى الماضى البعيد وتتغلغل فيه ، ولذلك كانت الحياة الأوربية إلى وقت قريب محكومة بالماضى وخاضعة كل الخضوع للتقاليد التى خلفها ، وبالرغم من كل الحركات التقدمية التى قامت فيها ، لا يمكن القول إنها قد تحررت بعد من ربقة القيود التى يقيدها بها ذلك الماضى . أما أمريكا فهى أمة حديثة جدا ، وقد نشأت وتكونت مقوماتها فى ظروف جعلتها تتحلل من الماضى وتنظر نظرة استخفاف إلى التقاليد .

وقد كان لهذا الاختلاف فى فلسفة الحياة أثره فى التعليم . فالتعليم التقليدى فى أوربا — سواء أفى المدارس أم فى الجامعات — قام إلى وقت قريب على أساس الفصل بين الثقافة وشئون الحياة العملية . ويرجع هذا الفصل إلى عهد اليونان القدماء ، وهو يستند من جهة إلى الفلسفة المثالية التى وضع أسسها سقراط وأفلاطون ، ومن جهة أخرى إلى النظام الاجتماعى فى أثينا القديمة . فقد كان المجتمع الأثينى مقسماً إلى الأحرار والعبيد ، وكان الأحرار يكرسون حياتهم لشئون الثقافة وأمور الفكر ، ويعيشون على كد العبيد ومن فى حكمهم من طبقة العمال ، الذين كان عليهم أن يتفرغوا للزراعة والصناعة وما إلى ذلك من الأعمال المادية التى تتطلبها حياة الجماعة ، والتى لا يصح فى نظر الأثينيين أن يشغل الحر بها نفسه . ومن هنا نشأت فكرة التربية الحرة[1] — أى تربية الأحرار أو السادة — وهى تربية تقوم على

---

* ملخص محاضرة ألقاها الأستاذ اسماعيل القبانى بك بدعوة من رابطة خريجى معهد التربية عقب عودته من أمريكا .

(1) Liberal Education

دراسة التراث الثقافى الإنسانى ، من آداب وفنون وفلسفة وعلم . ويخرج عن نطاق الثقافة كل ما يتصل بالحياة العملية اتصالا مباشراً، وبصفة خاصة ما يتصل بالأعمال التى تمارس بقصد الكسب . فهذه — كما وصفها أرسطو باحتقار — أعمال آلية لا تليق إلا بالعامة . أما العلم الحقيقى فهو ما يطلب لذاته .

وقد انحدرت هذه الفلسفة إلى العالم الحديث وسادت تفكيره إلى آخر القرن التاسع عشر ، بل لا يزال لها أثر كبير فى تفكير كثير من الأمم الأوربية ومعاهدها التعليمية. وقد عرف الفيلسوف الإنجليزى نيومان « العلم الحر » فى كتابه عن الجامعات بأنه « العلم الذى يستند إلى مطالبه الخاصة ، ولا يرتبط بأية نتيجة ولا يتطلع إلى أى شىء يتممه ، ويأبى أن يسترشد بأى غرض أو يندمج فى أى عمل كى يبرر اشتغالنا بالتفكير فيه » .

وبعبارة أخرى قامت التربية الثقافية الحرة على الفصل بين العلم والعمل ، وبين مناهج الدراسة وشئون الحياة العملية ومشكلاتها . ولا ينكر أن التعليم القائم على هذا الأساس قد أدى للتقدم الإنسانى خدمات جليلة على مر الأجيال . ولكن الفصل التام بين الثقافة والحياة العملية من شأنه أن يصبغ التعليم بصبغة أرستقراطية ، ويجعله تعليماً يصلح لمجتمع خاص ، ولطبقة خاصة فيه ، هى طبقة ذوى اليسار والفراغ الذين لا يشغلهم كسب العيش عن تحصيل المعرفة النظرية . وقد كان التعليم فى المجتمعات القديمة مقصوراً على هؤلاء ، أما بقية الشعب ، فلم تكن بهم حاجة إلى العلم أو الثقافة .

وقد تطور المجتمع الحديث نحو الديمقراطية واتجهت الأمم المختلفة إلى تعميم التعليم ، ولكنها لم تتخلص فى أول الأمر من تأثير تلك الفلسفة التقليدية ، إذ أبقت على الفصل بين تعليم الخاصة وتعليم العامة . فأما الخاصة فقد احتفظ لها بالتعليم الثقافى فى المدارس الثانوية والجامعات . وأما العامة فكان يكفى تعليمها مبادىء القراءة والكتابة والحساب — أى مكافحة أميتها — فى المدارس التى تسمى بالمدارس الأولية . ثم رؤى أن من المرغوب فيه تدريب أبناء العامة على الحرف العملية التى يتعين عليهم احترافها فى المستقبل ، حتى يألفوها من صغرهم ولا تتطلع نفوسهم إلى ما هو أعلى منها . ولذلك أدخل التعليم المهنى فى المدارس الأولية فى بعض البلاد ، فأصبحت تلك المدارس تعلم كبار التلاميذ بعض الصناعات اليدوية فى المدن ، والعمليات الزراعية فى القرى ، لتنحصر حياتهم فى دائرتها فى المستقبل . وهكذا

أقيم النظام التعليمى على أساس تقسيم الأمة إلى طبقات ، وعلى أساس الفصل التام بين حياة العمل وحياة الثقافة .

أما فى أمريكا فقد تكونت فلسفة أخرى للحياة والتعليم ، جاءت وليدة الظروف التى نشأت فيها الأمة الأمريكية . حقيقة إن المهاجرين الأولين الذين استقروا على الساحل الشرقى لأمريكا أخذوا معهم الفكرة الأوربية التقليدية . ولكن القرن التاسع عشر رأى بدء حركة « غزو القارة المجهولة » ، واستيطان المناطق الوسطى والغربية منها ، والعمل على استغلال ما بها من موارد اقتصادية هائلة . وكان المستوطنون رواداً يواجهون مشكلات جديدة تختلف كل الاختلاف عما ألفوه ، ولا يفيدهم فى حلها القياس على الماضى أو الاعتماد على الكتب والنظريات العامة ، بل تحتاج إلى الابتكار والتصرف العملى . وبعبارة أخرى كان الفناء نتيجة حتمية للجمود على تراث الماضى ، والبقاء رهناً بالقدرة على التكيف العملى وفقاً لحاجات عالم متغير . ومن هنا تطورت العقلية الأمريكية إلى الاستخفاف بالتقاليد والإقلال من شأن العلم النظرى ، واتجهت إلى قياس قيمة العلم بمدى صلته بالعمل وتأثيره فى سلوك الناس وحياتهم .

وعلى ضوء هذا رأى الأمريكيون أن الفصل بين الثقافة والشئون العملية فصل مصطنع ، فالثقافة ليست إلا أثر العلم والمثل العليا فى السلوك والحياة . وقد تجسمت هذه النظرة فى الفلسفة البرجمسية التى تعتبر الفكر أداة بيولوجية لخدمة الغرض . فالدافع إلى التفكير دائماً مواجهة مشكلة تحتاج إلى الحل ، ومقياس صحة أيه فكرة هو مدى نجاحها فى التطبيق ، وقيمتها تتوقف على فائدتها فى التوجيه العملى ، فالأفكار والمبادئ لا يمكن أن توصف بأنها صحيحة أو ذات قيمة فى حد ذاتها ، لأن الفكرة التى تصلح لبيئة معينة قد لا تصلح لغيرها من البيئات .

وتحت تأثير هذه الفلسفة ومقتضيات الحياة العملية ، أخذ التعليم فى أمريكا اتجاهاً عملياً واضحاً فى جميع مراحله . وليس المقصود بذلك مجرد إدخال دراسات عملية ، كالأشغال اليدوية أو الفنون أو الحرف والصناعات فى مناهج المدارس والكليات على اختلاف أنواعها ، بل توجيه التعليم بأجمعه إلى معالجة المسائل المتصلة بالمشكلات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والأخلاقية التى تواجهها الأمة . فالتربية على هذا الأساس تستمد أغراضها من أغراض المجتمع وحاجاته. فينبغى أن تكون وسيلة لتحسين حياة الناس ورفع مستوى المعيشة فى الجماعة .

وليس المجال الآن مجال الحكم على هذا الاتجاه ، والبحث عما إذا كان خيراً محضاً أم أنه كان من نتائج التطرف فى النظرة العملية أن صرف بعض معاهد التعليم الأمريكية عن العناية بتربية « الإنسان المتكامل » إلى العناية بتزويد الشاب أو الفتاة بمعلومات إخصائية فى هذا الميدان أو ذاك . وتقوم طائفة من رجال التربية الأمريكيين فى الوقت الحاضر بحركة تدعو إلى إعادة البندول قليلا نحو الوسط ، والاهتمام بما يسمى « التربية العامة »(١) غير أن هذه الحركة لم يكن لها إلى الآن أثر عملى كبير ولا تزال النزعة البرجمسية غالبة على الأوساط والمعاهد التعليمية بأمريكا .

وهناك عوامل أخرى غير ما ذكرت توجه التعليم فى أمريكا توجيهاً اجتماعيا ، أذكر منها نمو الروح والنظم الديمقراطية فى تلك البلاد ، وقوة الايمان بها . فالحياة الديمقراطية فى حاجة لأن يتعلمها الشعب كى يمارسها على وجهها الصحيح ، والتعليم إذن وسيلة من الوسائل الأساسية لبناء تلك الحياة . ولذا كان من واجب المدرسة أن تعمل على إعداد المواطن الصالح لمجتمع ديمقراطى ، وأن تعنى عناية كبيرة بالناحية الاجتماعية وبالعلاقات الإنسانية .

ثم إن الأمة الأمريكية تتكون من مهاجرين جاءوا من بلاد مختلفة وبيئات متباينة ، ولم يكن يربطهم فى حياتهم السابقة رباط من الجنس أو الثقافة المشتركة ، فهم فى حاجة إلى تقوية التفاهم الذهنى والتماسك الاجتماعى بينهم ، ليكونوا أمة متحدة فى غاياتها ومثلها العليا وأسلوب تفكيرها . ولا ينطبق هذا على الأمة فى مجموعها فحسب ، بل على أجزائها أيضاً ، وذلك بسبب سرعة تكوين الجماعات والمدن والولايات ونموها . فمن الولايات الغربية ولاية تدعى ولاية كولورادو (Cclorado) نشأت منذ ٩٠ سنة فقط . وعاصمتها دنفر (Denver) لم يكن لها وجود منذ ٧٠ سنة ، وهى اليوم مدينة عظيمة يناهز عدد سكانها المليون . فهذا الحشد من البشر الذى جمعته ظروف غزو القارة المجهولة فى صعيد واحد ، يحتاج إلى تنمية الروح الاجتماعية بين أفراده . ولذا صار فى مقدمة أغراض التربية المدرسية فى أمريكا تعليم الأطفال كيف يعيشون معاً فى تعاون وانسجام .

* * *

وعلى ضوء المبادىء السالفة يمكن أن نرسم صورة عامة للمدرسة التى ينشدها الأمريكان ، وهى صورة قد تحققت بكلياتها فى عدد من المدارس ، وتحققت

(١) General Education

بدرجات متفاوتة فى معظم المدارس الأمريكية . وفيما يلى أهم العناصر التى تتكون منها هذه الصورة :

(ا) المدرسة مجتمع مصغر يمارس التلاميذ فيه الحياة من جميع نواحيها ، ويتعاونون فيه على التعلم وعلى مواجهة مشكلات الحياة المشتركة ، ومن طريق ذلك ينمون استعداداتهم وميولهم ، ويوسعون فهمهم للعلاقات الإنسانية فى المجتمع الأكبر الذى سيخرجون إليه . وهكذا تهيئهم المدرسة ليكونوا مواطنين صالحين فى أمة ديمقراطية .

(ب) مناهج الدراسة لا توضع على أساس التقسيم النظرى المألوف للمواد الدراسية ، بل تبنى حول الميادين الرئيسية للحياة والمشكلات العملية التى تواجه المجتمع . ومن أمثلة ذلك جعل محور الدراسة بأجمعها فى فرقة من فرق إحدى المدارس (سن ١٣ — ١٤) : الأخطار التى تهدد الديمقراطية : كالإجرام والتعطل الخ . ومن الأمثلة الأخرى تقسيم المنهج فى مدرسة ثانية إلى وحدات تدور كل وحدة منها حول ناحية من نواحى الحياة العملية ، مثل : الطيران — صيد الوحوش — كيف تسوق السيارة ، الخ .

وحتى إذا قسمت الدراسة إلى المواد المألوفة ، فإن منهج كل مادة يمكن أن ينصب على ميادين الحياة العملية . ففى مناهج التعليم الأولى مثلا بولاية كولورادو التى سبقت الإشارة إليها ، يتألف منهج الدراسات الاجتماعية (التاريخ والجغرافية والتربية الوطنية معا) من « مراكز الاهتمام » الآتية :

للسنة الأولى (سن ٦ — ٧) : الحياة فى المنزل والمدرسة
« الثانية (سن ٧ — ٨) : حياة الجماعة المحلية
« الثالثة (سن ٨ — ٩) : حياة الجماعة فى الولاية
« الرابعة (سن ٩ — ١٠) : حياة الجماعات فى الأقاليم الأخرى
« الخامسة (سن ١٠ — ١١) : الحياة فى الولايات المتحدة
« السادسة (سن ١١ — ١٢) : حياة جيراننا الأمريكيين
« السابعة (سن ١٢ — ١٣) : الحياة فى القارات الأخرى
« الثامنة (سن ١٣ — ١٤) : ولاية كولورادو ونمو الولايات المتحدة حتى صارت أمة عظيمة .

وفى كل من هذه الموضوعات تقسم الدراسة إلى الأقسام العشر الآتية :

١ — حياة الأسرة .

٢ — التربيـــة .

٣ — وسائل الانتقال والمواصلات .

٤ — كسب العيش .

٥ — إنتاج الأشياء الضرورية للحياة واستهلاكها .

٦ — المحافظة على الموارد الإنسانية والطبيعية .

٧ — وقت الفراغ .

٨ — الحياة الثقافية (الفن والموسيقى والرقص والآداب الخ) .

٩ — الدين .

١٠ — المشاركة فى حياة الجماعة .

ويتمثل هذا الاتجاه أيضاً فى تجربة هامة تتعاون على القيام بها ثلاثة من كليات التربية والتدبير المنزلى بالجامعات الأمريكية ، تحت رعاية مؤسسة تسمى مؤسسة سلون[١] . وهى ترمى إلى رفع المستوى الاقتصادى فى البيئات الفقيرة بجعل محور الدراسة فى مدارس هذه البيئات وسائل تحسين الغذاء والكساء والمسكن ، وإعداد سلسلة من كتب المطالعة تعالج هذه الموضوعات معالجة عملية تلائم مستوى إدراك التلاميذ وخبرتهم فى كل سن ، بحيث تحفزهم دراستها إلى تطبيق ما يطالعونه فى بيئتهم . وقد بلغ ما تم إعداده من هذه الكتب إلى الآن أكثر من ثمانين كتاباً ، تتدرج من مستوى مدارس الأطفال إلى مستوى الفرق الدنيا بالمدارس الثانوية .

(ج) تستلهم المدرسة فى نشاطها حاجات البيئة المحلية وتستغل مواردها إلى أقصى حد ، كى تمكن تلاميذها من فهم هذه البيئة وإدراك ما تتيحه لهم من فرص للنمو والترقى والإفادة .

ويتطلب هذا أن تقوم المدرسة أو السلطة التعليمية المحلية بدراسة الموارد والحاجات المحلية دراسة عملية والنظر فى كيفية استخلاص موضوعات المناهج منها . مثال ذلك مدرسة تقع فى بيئة غنية بالأخشاب ومع ذلك دلت دراسة حياة السكان فيها على أنهم لا يستغلون هذا المورد استغلالا كافياً . فكان هذا حافزاً للمدرسة على دراسة وسائل الانتفاع بالأخشاب ، والصناعات التى يمكن أن تقوم عليها ، ونشأ

(١) Sloan Foundation

من هذا مشروع دراسى واسع . والتجربة التى أتينا على وصفها فى الفقرة السابقة مثال طيب لتطبيق هذا المبدأ أيضاً .

(د) لا تقتصر وظيفة المدرسة على تربية الصغار بل تشمل العمل على تحسين حياة السكان جميعاً فى الجهة التى تقع فيها ، والتعاون فى هذا السبيل مع مختلف الهيئات والمؤسسات التى تخدم أهل هذه الجهة . فهى بذلك مركز اجتماعى يرتبط فيه النشاط الدراسى بحياة الجماعة ونشاطها الاقتصادى والاجتماعى والثقافى ، ويشعر المدرسون أنهم جزء من هذه الجماعة مسئولون عن ترقيتها ورفع مستوى حياتها .

وقد انتشرت فى أمريكا فى الخمسة عشر السنة الأخيرة حركة لتوجيه المدارس فى هذا الاتجاه ، ويطلق على المدارس التى تحقق هذا الغرض اسم « مدارس الجماعة »(١) ويعلقون عليها أهمية كبيرة لمحاربة الفقر والمرض والجهل ، فى البيئات الريفية خاصة .

رأى فى نشر التعليم(٢)

الأستاذ محمد فريد أبو حديد بك

لا بد أن نعترف — معاشر رجال التعليم — فيما بيننا وبين ضمائرنا ، أننا إذا تحدثنا عن التعليم لم نخل من كثير من التحيز . وذلك أننا ننظر إلى موضوعات التعليم من وجهه نظر واحدة مسلمين بأن إصلاح التعليم هو واجبنا وهو وحده موضوع تفكيرنا . فنحن عند النظر إلى أمور التعليم نشبه أصحاب الأعمال الأخرى الذين لا يستطيعون التخلص من وجهة نظرهم المحدودة إذا هم أرادوا البحث فى الأمور التى تمس أعمالهم . فالأطباء مثلا معرضون إذا هم بحثوا المسائل المتصلة

(١) Community Schools

(٢) تنشر المجلة هذا المقال لا لأنها توافق على كل ما جاء فيه ، بل لانه يفتح باب البحث فى موضوع عظيم الأهمية يتصل بأسس فلسفتنا التعليمية، بأسس الحياة الديمقراطية نفسها، وهوموضوع العلاقة بين التعليم والتقدم الاجتماعى . وللاراء التى يتضمنها المقال خطورتها لأنها صادرة عن أحد قادة حركة التعليم الشعبي في مصر . وقد رجا الأستاذ الكبير في آخر مقاله أن يكون الموضوع محوراً لبحث متواصل يلقى عليه الضوء ، ويسر هذه الصحيفة أن تفتح أبوابها لحضرات الباحثين فيه (المحرر) .

بالأمراض إلى أن يقعوا فى الخطأ من ناحية اغفالهم لكل الأمور الأخرى المتصلة بحياة الأمة ويحصرون كل همهم فى معالجة المشاكل المتصلة بالأمراض والصحة بغير نظر إلى وجهات نظر أصحاب الأعمال الأخرى . وكذلك رجال الأعمال الصناعية أو التجارية معرضون لنفس الخطأ فهم إذا بحثوا الشئون المتصلة بالصناعة أو التجارة تعرضوا لخطر التحيز وأغفلوا كل الشئون المعنوية التى لا تتصل مباشرة بالانتاج الصناعى أو بالحركة التجارية .

وقد أصبح التعليم فى العصور الحديثة من المهام التى تضطلع بها الدولة وأصبح العبء المالى الضرورى لنشر التعليم واقعاً على كاهل الدولة . فنحن — معاشر المعلمين — إذ نتحدث عن التعليم لا نكاد نتنبه إلى أننا نريد أن نفرض على الدولة أن تبذل الملايين من دخلها فى سبيل إنقاذ خططنا . وهذه الأموال ملك للمجموعة وإذا صرفت فالواجب أن يكون انفاقها فيما يعود على الأمة بفائدة معادلة لها . وإلا كان الإنفاق إسرافاً معيباً . ومن الخطر أن نبدأ تفكيرنا من أساس نعتقد أنه من البديهيات المسلم بها . فنحن نبدأ تفكيرنا دائماً من أساس نعتقد أنه من البديهيات . وهو أن التعليم ضرورى مهما كانت نفقته وأنه من الواجب الدولة أن تنشره حتى تعممه كائناً ما كانت الظروف والأحوال . فقد طالبنا مثلا أن تكون ميزانية التعليم عشرات الملايين فى كل سنة . بل اننا قد أصبحنا الآن وميزانية التعليم عندنا تزيد على عشرة ملايين من الجنيهات فى السنة . ونحن لا نكاد نقف لحظة لمناقشة ما إذا كان هذا التعليم الذى ننادى به وتدعو الدولة إلى نشره لكافى حقيقة تلك المبالغ التى تصرفها فعلا ، أو تلك الملايين الكثيرة التى تزيد الدولة على إنفاقها عليه فى المستقبل القريب . أقول ان من أخطر الأشياء أن نبدأ مناقشة المسائل العامة مع افتراض أساس مسلم به نعتقد أنه من البديهيات التى لا تحتاج إلى مناقشة . فنحن نسلم ابتداء بأن التعليم الذى نعطيه للأمة هو من الضروريات لحياة الأمة وأنه من المقدمات التى إذا تحققت نتج عنها حتما التقدم الذى نرجوه لأمتنا . وليس شىء أبعد عن الصواب من أن نبدأ بحثنا على هذا الأساس .

إن حياة الأمة أخطر من أن نبدأ البحث المتصل بها بمثل هذا الافتراض الذى نخرجه من دائرة المناقشة ولذلك فانا أدعو زملائى المعلمين إلى مناقشة هذا الأساس نفسه . فهل هذا التعليم الذى نطالب بنشره حقاً من الأمور التى لا بد منها لتقدم الأمة ؟ وهل هو يؤدى إلى النتائج التى تساوى ما يبذل فيه من أموال الأمة ؟ وهل

هو كفيل بأن يرتفع بمستوى الأمة إلى الحد الذى يؤهلها للحياة السليمة فى العصر الجديد ؟ أو بقول آخر هل يكون الانفاق على هذا التعليم الذى نطالب بنشره عملا اقتصادياً ينتج من الخير بمقدار يتكافأ مع التضحية المالية التى تبذل فى سبيله ؟ هناك مسألتان أطرحهما للبحث وأعتقد أننا إذا استطعنا الوصول إلى نتيجة معقولة من وراء بحثهما أمكن أن نزيل الغموض الذى يكتنف الأساس الذى لا بد أن نبدأ منه كل بحث يتصل بالتعليم فى مصر .

المسألة الأولى هى : « هل كان نشر التعليم حقاً هو العامل على النهوض بالأمم فى الماضى ؟ » .

والمسألة الثانية هى : « هل كان تقدم التعليم وتطوره فى البلاد الأخرى هو الباعث على تقدم تلك البلاد وتطورها أم ان تطوره هو كان نتيجة لتطور الحياة فى المجتمع ؟

أما المسألة الأولى فإن مجرد الرجوع إلى التاريخ يبين لنا أن الأمم قد كانت منذ القدم تعلو وتنشىء مدنيات عظيمة وأن تيار التقدم الإنسانى كان متصلا على مدى قرون كثيرة قبل أن يعرف للعالم شيئاً عن تعميم التعليم بالمعنى المعروف اليوم . بل إن من الأمم الحديثة ما عرفت عنه حياة رائعة وتقدم كبير فى كل مناحى النشاط الإنسانى قبل أن تخطر عليها فكرة تعميم التعليم . فإن نهضة بريطانيا العظمى مثلا منذ القرن السادس عشر إلى القرن التاسع عشر وما صاحبها من بناء أعظم امبراطورية فى التاريخ وازدهار صناعتها إلى القدر الذى جعلها أكبر دولة صناعية إلى أوائل القرن العشرين كل ذلك حدث وتم قبل أن تفطن بريطانيا إلى تعميم التعليم فى بلادها .

ومن المعروف أن حركة نشر التعليم فى انجلتره وسائر بلاد أوربا لم تبدأ جدياً إلا فى أواخر القرن التاسع عشر . فهل يمكن مع هذه الحقائق التاريخية أن يقال إن رقى الأمم فى النشاط أو فى الصناعة إنما هو نتيجة للتعليم ونشره فى صفوفها ؟ هذه كلمة موجزة يمكن أن تكون نواة لدراسة تاريخية أوسع دائرة ومنها يمكن الوصول إلى جلاء الحقيقة التى اعتقد أن من الضرورى جلاءها وإبرازها بكل وضوح وهى أن حيوية الأمم ونشاطها ونهوضها الصناعى والإنتاجى والأدبى إنما هو وليد جهود الأقلية الممتازة من الأمة وليس وليد التعليم العام . هذه هى المسالة الأولى موجزة .

وأما المسألة الثانية فيدل التاريخ عليها أيضاً . لأن نظم التعليم فى البلاد المختلفة قد تطورت تبعاً لتطور الحياة نفسها . فالتعليم فى الأمة الإسلامية مثلا لم يتطور

— فى نوعه — إلا بعد أن تطورت الحياة الاسلامية نفسها من حالة البداوة فى جزيرة العرب إلى حالة التحضر بعد أن امتد الفتح الاسلامى خارج تلك الجزيرة .. وهذا ظاهر لمن يتتبع سيره التاريخ الاسلامى . ويمكن الباحث أن يصل إلى هذه النتيجة عينها إذا هو تعمق بحث تواريخ الأمم المختلفة فقد تطورت نظم التعليم فى ألمانيا وفى انجلترة وفى فرنسا — تبعاً لتطور حالة البلاد نفسها ونظمها الاجتماعية ومن الواضح فى تاريخ أمريكا أن نظام التعليم كان وليد الحياة المتطورة سريعاً فى تلك القارة العظيمة .

فمن اليسير مع تتبع تاريخ هذه الأمم أن نصل إلى الحقيقة الأولية الآتية . إن نظام التعليم فى بلد من البلاد يسير وراء تطور المجتمع فى ذلك البلد . فالتعليم لم يحدث التطور بل هو يتبعه .

حقاً قد كان للتعليم أثر عظيم فى تحقيق التطور للمستقبل لأنه يدفع الأجيال المقبلة للاستمرار فى تطورها ولكنه لا يمكن أن يحدث التطور إلا بطريقة غير مباشرة وذلك بأن يعد المجتمع الذى يملك من النشاط واليقظة ما يستطيع به أن يحقق التطور . فإذا وقفت ظروف أخرى فى سبيل تطور المجتمع ضاعت جهود التعليم عبثاً . ولنضرب لذلك مثلا فى مصر . لنفرض اننا استطعنا أن نعمم التعليم وأن نرقى به إلى المستوى الذى بلغه فى البلاد الأخرى ثم طرأت ظروف حالت بين المجتمع المصرى وبين التطور والرقى فى مرافق الحياة ، إذا فرضنا ذلك كانت كل الجهود المنصرفة إلى ترقية التعليم قليلة الجدوى . فكل الأجيال المقبلة من الأبناء . لا تلبث أن تنحدر إلى المستوى المنخفض الذى عليه المجتمع فعلا .

وقد حدث شيء ينذر بمثل هذه النتيجة . فإن وقوف تطور مجتمعنا المصرى وبقاء مستواه على ما كان عليه منذ قرون قد أدى إلى أن أبناء الشعب يعودون إلى مستوى المجتمع القديم بعد قليل . حتى انهم يفقدون المقدرة على القراءة والكتابة نفسها بعد حين .

بل اننى أستطيع أن أقول إن الذى اضطر المدارس إلى الرقى فى بلاد أوربا وأمريكا والذى اضطر الدول إلى نشر التعليم والتعالى بمستواه إنما هو تطور المجتمع فى تلك البلاد لأن الإنتاج فيه محتاج إلى أيد ماهرة وعقول ذكية ونفوس مملوءة بالنشاط فنحن إذا أردنا أن يكون رقى التعليم قائماً على أساس صحيح كان علينا أولا أن نضمن تطور المجتمع وتطور الحياة فيه وتطور انتاجه ونشاطه بحيث يصبح محتاجاً إلى نشر التعليم وإلى ترقية مستواه .

هذا هو مجمل مناقشة المسألتين ولست أشك فى أن الغموض الشديد يحيط بهذه الأقوال وعذرى فى ذلك اتساع الموضوع وضيق مجال البحث فيه . ولكنى أعتقد أننا إذا جعلنا ذلك الموضوع محوراً لبحث متواصل أمكن أن نلقى عليه ضوءاً يزيل ما فيه من الغموض .

والخطة المثلى فى نظرى هى اننا عندما نبحث فى أمور التعليم وفى وضع الخطط له ينبغى أن نعالج المشاكل الاجتماعية والاقتصادية فى الوقت عينه وأن نطالب بالإصلاح فى الميادين الاقتصادية والاجتماعية أولا قبل أن نقدم على إصلاح جارف فى نظمنا التعليمية وقبل أن نطالب بصرف الملايين الكثيرة فى سبيل نشر التعليم وترقيته .

منطق الأطفال فى الفنون

للاستاذ يوسف العفيفى
رئيس قسم الرسم بمعهد التربية

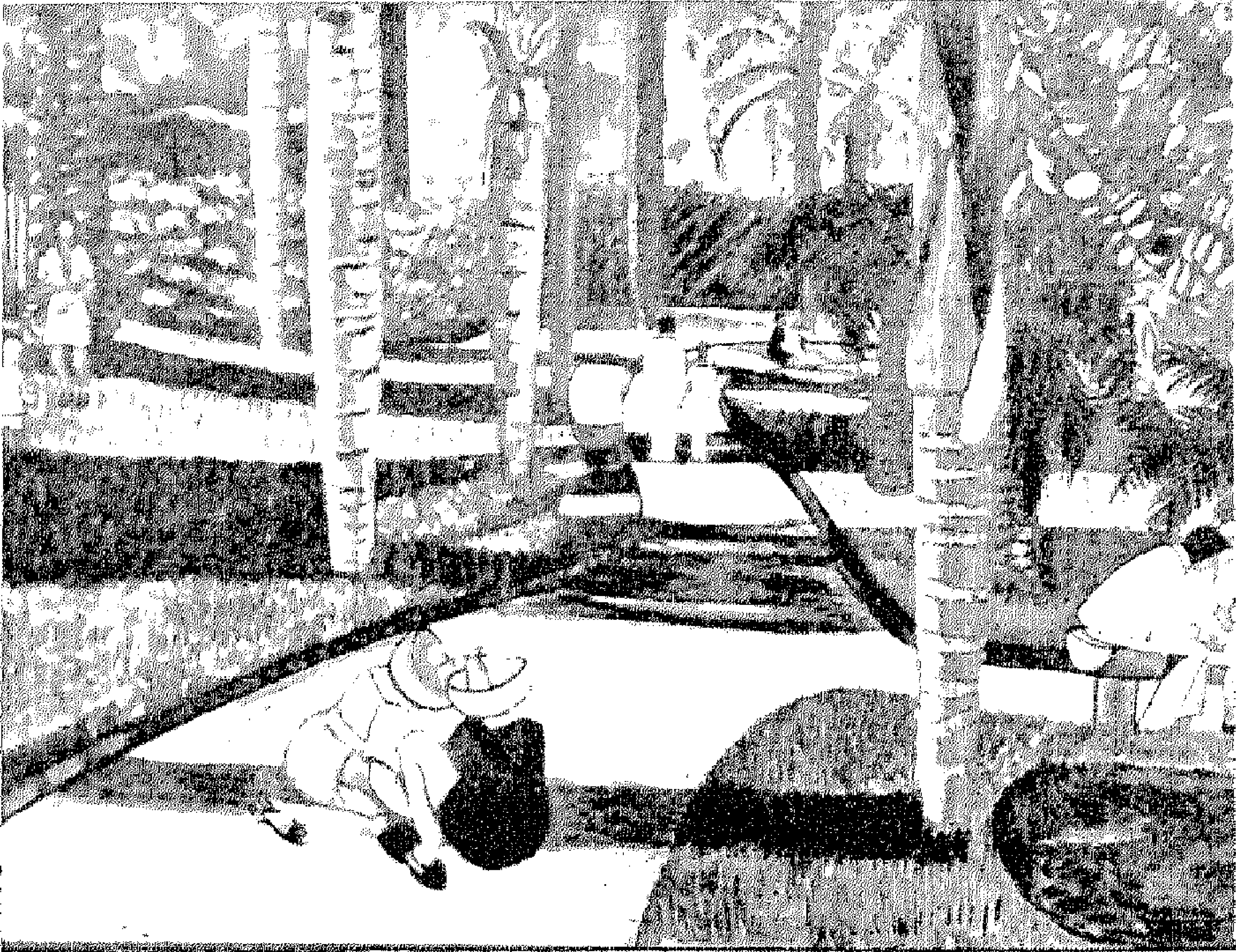
رأى طفل عمره سبع سنوات صورة لرسام ناشىء رسمها لحديقة الأسماك فمكث يتأملها بفضول الأطفال ، ويسأل عن ماهيتها وراسمها حتى إذا أشبع نفسه من كل ذلك هم بتركها فى حيرة ، فسألته ألا تعجبك ؟ قال لى لا . فقد أخطأ الرسام فى تصوير كثير من أجزائها ، فالشجر مقطوع ، ولم أر فى حديقة الأسماك شجراً مقطوعاً كهذا ، وفى حديقة الأسماك كثير من أنواع السمك فى الأحواض فأين السمك الأحمر والحيتان ، وهؤلاء الرجال الذين يجلسون فى الطريق أولى بهم أن يجلسوا على الحشائش ، وتلك السيدة الواقفة على شمال الرائى لا يمكن أن تخرج من ذلك الباب الضيق الذى خلفها وقد رأيت فى الحديقة عند ما زرتها طيور «أبى قردان» تطير رائحة غادية أو واقفة على الأرض تنقر بمنقارها الديدان ، والأطفال يلعبون على الحشائش أو يتناولون الطعام مع أهليهم ، والغربان تختطف بعض هذا الطعام . فأين كل هذا ؟ ولا أرى معنى لتلك الشرائط السوداء التى تتخللها من اليمين إلى الشمال وكان يجب عليه أن يعطيها لون الحشيش الأخضر . فالصورة

ينقصها الكثير ، قال هذا ، وهم بإصلاحها وتناولها بالتعديل بقلمه لولا ما بذلت من جهد فى منعه . شكل (١) .

والواقع أن الطفل قد رسم صورة أخرى للموضوع بنقده هذا . وذلك الوصف الطريف لحديقة الأسماك يبين مقدار الفارق بين رسام العصر الحاضر وتعبير الأطفال وفهمهم للحياة . فالرسام الناشىء متأثر فى عمله بأحكام المدرسة التأثرية ، تلك المدرسة التى لا زالت سائدة فى التعليم الفنى والتى تغلغلت تعاليمها فى أساليب النقد وخضعت لها مقاييس الجمال الشائعة وتأثرت بها أعمال الفنانين الحاضرين ومنهم مدرسو الفنون الحاليون فى المدارس العامة والخاصة ، فنقد الطفل يعد نقداً موفقاً لهذه المدرسة وأحكام المدرسة التأثرية تعتمد فى أسسها على تسجيل الأشياء المرئية فى التو واللحظة وتتحدد بقدرة العين المجردة فقد اختار الرسام جزءاً من الحديقة عند رسمه لها رآه وسجله كما تصوره آلة التصوير فتبدو فى صورته الأشياء الظاهرة فى مجال الرؤيا ساعة الرسم. والرسام فى هذه الحالة يرسم معتمداً على الإحساس البصرى دون تدخل كبير من جانب خبراته السابقة وعواطفه وانفعالاته . فقد حاول أن يتخلص من خبرته الماضية بما فيها من غنى وثروة وتنوع ويحصر نفسه فى إطار الصورة كما تراها عينه فى اللحظة الراهنة والحدود المكانية التى تحيط بها العين باعتبارها آلة بصرية فهو يهتم بأن يرسم الأطفال فى الطريق كما يبدون ساعة الرسم . ومرور الناس بأطراف الحديقة أو جلوسهم على المناضد ، وما ينعكس على الأرض من ظلال وأنوار ، كما ظهرت جذوع الأشجار دون أغصانها وفروعها ، وتحدد بهذا الركن من الحديقة فلم يضمن الصورة معالم مميزة للحديقة كالجبلاية والأسماك وغيرها ، وهى نظرة تحليلية ضيقة .

ولولا أن هذا الفنان الناشىء قد أوتى استعداداً وبقية من التذوق الفنى للتركيب الشكلى وتناسق الألوان لباءت الصورة بالفشل شأنها شأن كثير من الصور التى نراها فى معارض الفنون المعاصرة .

أما خبرة الطفل فهى لا زالت سليمة ، كاملة ، غير مجزأة ، وإدراكه للحديقة إدراك كامل شامل ، وما اقترحه للرسم ليس وليد النظرة التحليلية السابقة ، فهو لا يرسم الحوادث اللحظية ، أو الأشياء المنظورة له فقط ولا يتقيد بمدرك بصرى عابر ، بل يرسم صورة شاملة لما جرب وما رأى ، وما أحس وما عاش خلاله . فهو يرسم الدائم والمميز من الأشياء ، ولا يفصل بين ما تراه عينه وما يدركه عن



(شكل ١)

صورة رسام ناشىء رسمها لحديقة الأسماك

حقيقة الأشياء أو ما يتخيله ويتذكره من صور .

فهو يرى الشجرة ، ويرى أوراقها ، حتى الجذور يراها وهى غير مكشوفة لعينيه ، ويرى السمك فى الأحواض فى أى موضع من أوضاع الحديقة وفى أى وقت من أوقات النهار . فهى رؤية يدخلها الخيال ، والتذكر ، والتصور وكل العمليات العقلية والوجدانية .

رسمت أخته وسنها عشر سنوات منظراً لحديقة الأسماك — تراه مع هذا المقال — فأول ما رسمت ثلاث أحواض للأسماك أحاطتها بخط متعرج يمثل الجبلاية ، ثم رسمت حوله باقى الحديقة الخارجية من طرقات إلى أحواض للزرع إلى أشجار إلى أطفال يلعبون ويجرون ، إلى طيور تحلق فوقها إلى بستانى يسقى الزرع إلى غير ذلك من حياة فى الحديقة . فحديقة الأسماك فى منطقها عالمان ، عالم داخلى هادىء مملوء بالابهام ، هو نواة الفكرة ، وهو الأسماك فى الحديقة بأشكالها وأحواضها حددته هى بخط رمزى كما تحدد خرائط العالم ، وعالم خارجى مملوء بحياة أخرى صاخبة ، تتصف بالحركة والنشاط والضوء وهو وصف بالرسم عما يساورها من انفعالات عند زيارتها للحديقة . فانظر إلى عمق الخبرة وكمال الفكرة فى رسم الطفل إذا قارنته بتفاهة الخبرة وتجزئتها فى رسم الكبير .

سألتها ماذا يروى البستانى ؟ قالت : يروى ما عن يمينك من زرع ، أى أن البستانى وهو واقف فى طرف الحديقة الأيسر يتخطى بماء خرطومه قمة الجبلاية ويرش ما بعدها من زرع ، فيصل بين طرفيها بمائه ، فانظر كيف تحكمت الطفلة فى الأبعاد وكيف فكرت تفكيراً كلياً ، ولم تتقيد فى الوصف بمكان واحد فى التصور وكذلك تطير الطيور فوق الحديقة كلها ، ويجرى الأطفال من يمين الصورة إلى يسارها ليشتركوا فى اللعب . فهى تجول خلال الحديقة وتعيش فى أجزائها وتسرد حوادثها لا تقيدها حدود الزمان أو المكان (شكل ٢) .

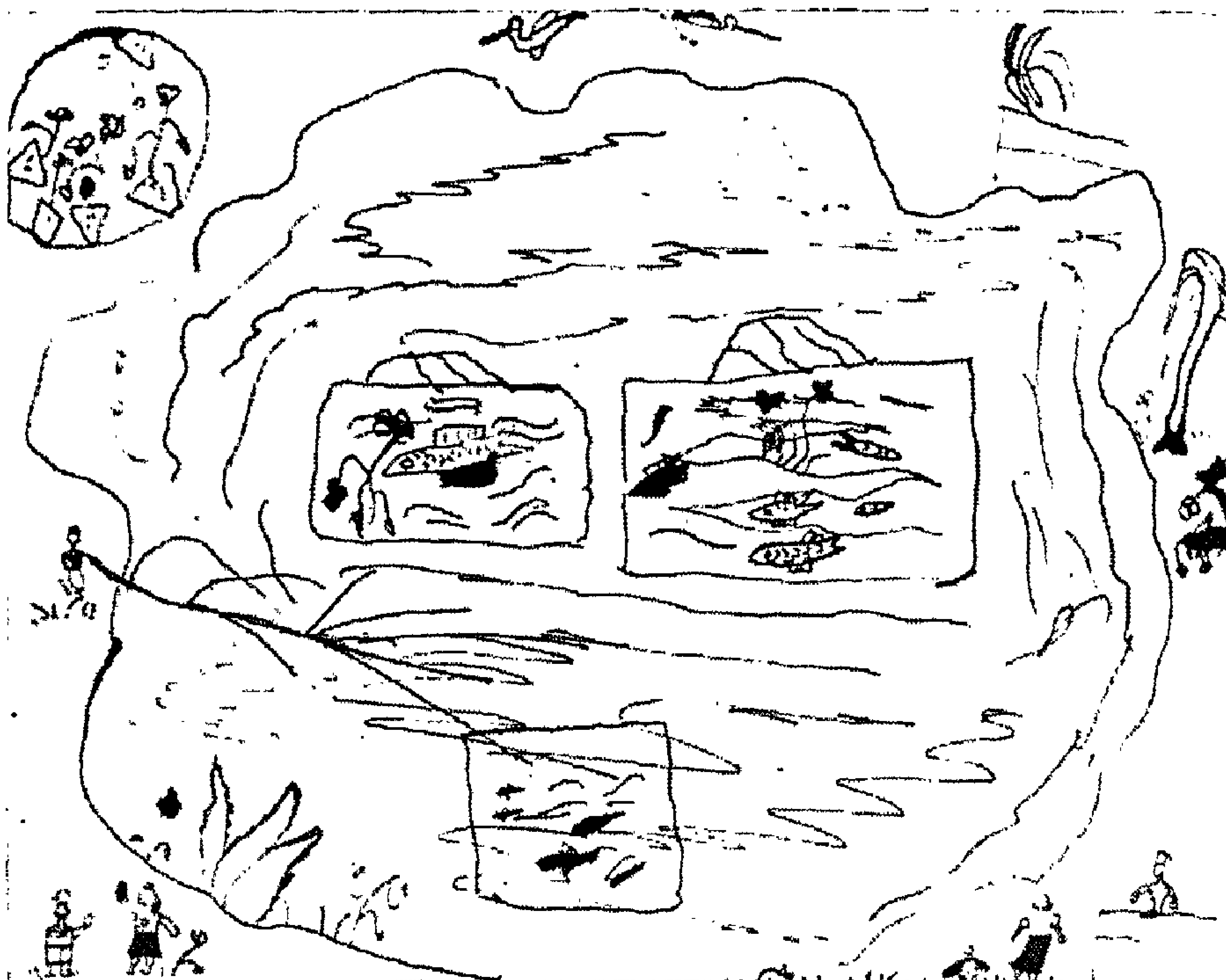
وهى تعبر بسليقة بريئة دون جهد شأنها فى ذلك شأن الأطفال جميعاً ، وحماسها لرسم الحديقة حماس عنيف مثلما تجوس خلالها جارية تلمح الأشياء لمحا سريعاً مسجلة حوادثها على لوحة الرسم ، كأنه تتمة لذلك المجهود الذى لا فارق بينه وبين اللعب والحياة نفسها . وهو ما يجب أن تتصف به أعمالنا الفنية فلا تبقى صناعة منفصلة عن حوادثنا الاجتماعية وأحوالنا اليومية ، وتأملاتنا لتلك الحوادث والأحوال وهو ما اتصفت به فنون الأقدمين كالفنون المصرية والإغريقية وغيرها .

فالفنان القديم لم يكن منفصل الرؤيا بل كان يرسم بكليته وكان يركب من كل مدركاته وحياته العقلية الكاملة أعمالا فنية خالدة لا تقف عند حدود الزمان أو المكان أو القدرات العقلية ، التى رسم العلم لها الحدود منذ عهد قريب .

والطفل فنان ناشىء صغير ، شأنه شأن الفنان القديم تماماً مع فارق واحد ، هو أنه دائماً مغمور بشعور من التعجب كلما اكتشف ناحية من نواح الحياة يسجلها ببساطة وبراءة دون تعقيد أو حذق فى الصنعة ، فى حين أن الفنان المصرى القديم مثلا قد ارتبطت حوادث الحياة عنده بفلسفة دينية ، وميثولوجيا معقدة فامتلأت رسومه الدينية بالرموز ومع ذلك فى فنونه الشعبية البسيطة كالصور الحائطية والحشوات البارزة فى مقابر الأشرف بالأقصر تعبير سهل عن الحياة فى ذاك العصر ، تقرب فى طرافتها وطلاقتها فى التعبير من فنون الأطفال كالرسم المرافق شكل (٣) .

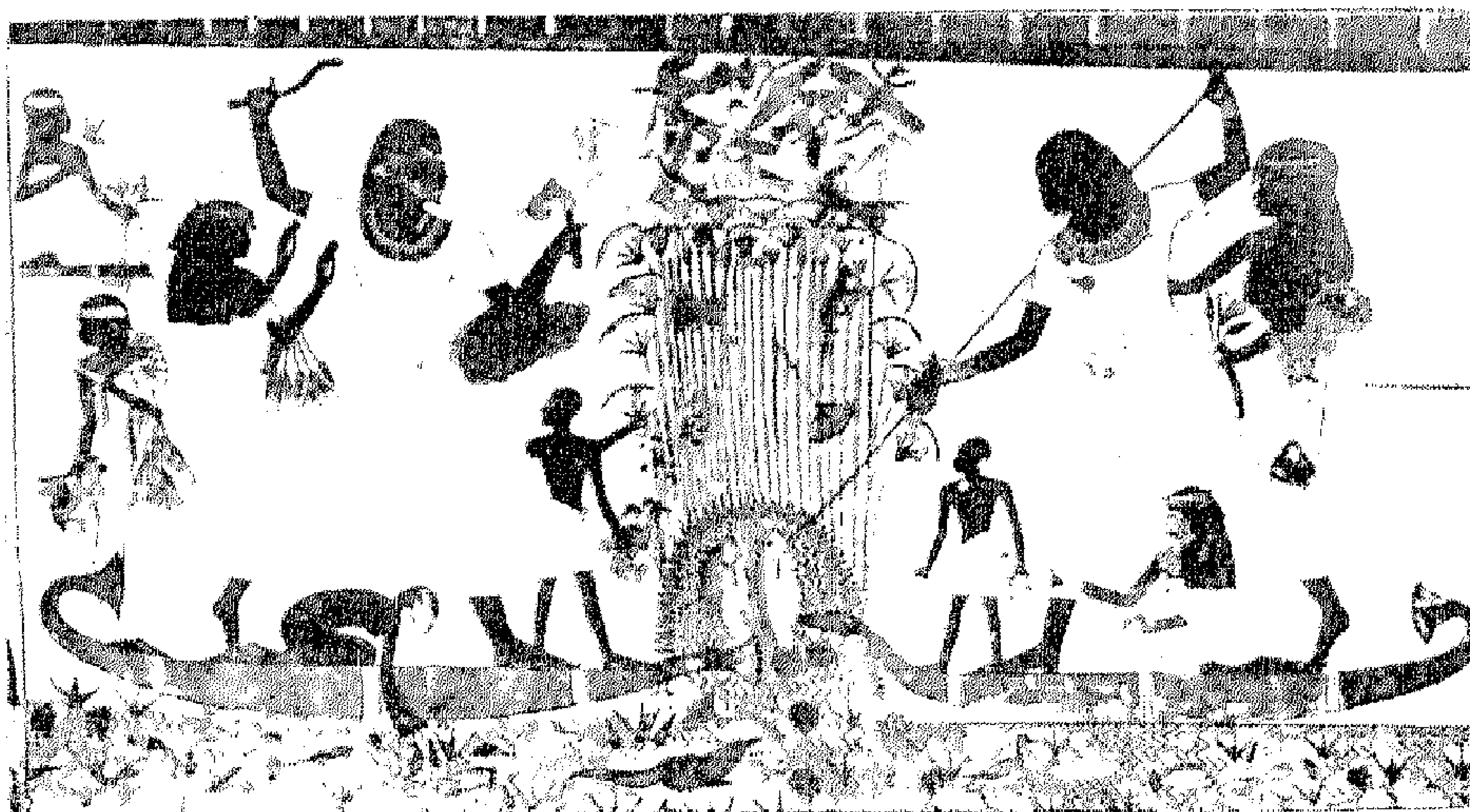
وفيه يجمع الفنان من العناصر والأوضاع ما يبين (منا) صاحب المقبرة فى رحلة للصيد متغاضيا عن حدود الزمان أو المكان فرسمه يصطاد السمك فى وضع ويصطاد الطيور فى وضع آخر وأحاطه بكل ما فى الحياة البرية والنهرية من مميزات وذلك كله فى صورة واحدة شاملة .

ولعلى بهذه الكلمة قد أوضحت بعض الوضوح مقدار الفهم الذى يجب أن يتوفر لكل مدرس للأطفال ، أو مقدراً لفنونهم من إدراك للخبرة الفنية الكاملة ، المعايير الجمالية الخالدة ، وموقف الأطفال من تلك المقاييس جميعاً حتى يتمكن بكل ذلك من تقدير سليم لفنونهم غير مشوه .



(شكل ٢)

صورة لحديقة الأسماك رسمتها بنت عمرها عشرة سنوات



(شكل ٣)

صورة من قصر « منا » أحد أشراف الدولة الحديثة من مقبرته بالجورنه بالاقصر

امتحانات الشهادة الابتدائية فى اللغة العربية

وأثرها فى طرق التدريس

للأستاذ محمد أحمد المرشدى
المدرس بمعهد التربية للمعلمين بالإسكندرية

فى وزارة المعارف الآن حركة طيبة لترقية اللغة العربية ، وتيسير مناهجها ، وإصلاح طرق تدريسها . وتتجه كذلك فى الوقت نفسه هذا الاتجاه جامعة الدول العربية ؛ وهى تجد هذه الأيام فى استفتاء الخبيرين تمهيد لعقد مؤتمرها الثقافى فى هذا الصيف المقبل . والناطقون بالضاد يرجون من صميم قلوبهم أن تثمر هذه الحركات ثمرتها الطيبة ، فيشغف المتعلمون بقراءة العربية والاستمتاع بأدبها ، وتصبح هذه اللغة سهلة طيعة ، تجرى على ألسنة الطلبة وأقلامهم صحيحة فصيحة ، كما تجرى لغات العالم الحية .

غير أن البحث فى مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها لا يجدى كثيراً ما لم يقترن بنظرة جدية مصلحة إلى الامتحانات تناسب ما لها من قيمة وخطر ، وإن لم نفعل فستفسد علينا الامتحانات كل إصلاح . والواقع أن للامتحانات عندنا أثرا بعيد المدى ؛ فقد أصبنا منذ زمن بحمى للنتائج ، ومع الأسف لا تزال حرارتها فينا مرتفعة : فالمعلمون لا يتنافسون الآن فى التعليم الصحيح وطرقه الجيدة ولكنهم يتسابقون فى نتائج الامتحانات « ووزارة المعارف تشجع هذا السباق فمقدرة المعلمين ، وسمعتهم ، وترقياتهم ، وتقارير المفتشين عنهم . كل هذا إنما يقاس بنتائجهم فى الامتحان » .

من أجل ذلك كانت الامتحانات عاملا هاماً فى تفسير مناهج الدراسة ، وتوجيه المعلمين ، وتكييف طرق التدريس . وليست طرق التدريس الآن إلا صورة مطابقة للطريقة التى سيمتحن بها الطلبة ؛ وهذه مجموعات الأسئلة فى الامتحانات السابقة تطبع وتروج بين التلاميذ رواجاً ، والمعلمون يعنون كل العناية بشرحها لهم ، وتزويدهم بنماذج للإجابة عنها يحتذونها وينسجون على منوالها . وكذلك راجت

بينهم الملخصات الشديدة الإيجاز . يستظهرونها للمرور فى الامتحانات التى لا تتطلب عادة أكثر من هذا ، وهذه المختصرات كما يرى ابن خلدون آفة التعليم ، تفسده وتخل بالتحصيل ، وتقطع المتعلمين عن تحصيل الملكات النافعة وتمكنها .

ولا أريد أن أطيل الكلام فى الآثار السيئة التى تنشأ عن سيطرة الامتحانات عندنا على المعلمين وطرقهم ؛ فحسبنا من ذلك أنها تحرمهم إظهار شخصياتهم ومواهبهم ، وتعجزهم عن تجريب طرقهم الخاصة ، بل تحملهم فى أكثر الأحيان على أن يعدلوا عن الطريق المستقيم .

ولكن إذا لم يكن لنا مفر من أن نسلم بالأمر الواقع : أمر سيطرة الامتحان على المعلمين ، فإن من الواجب أن نتخذ من هذه السيطرة سبيلا إلى الإصلاح ؛ وفى إمكان الممتحنين أن يفعلوا الشىء الكثير فى سبيل توجيه المعلمين وتحسين طرق التدريس ، بأن يجعلوا أسئلة الامتحان صورة لما يجب أن تكون عليه الطريقة الصحيحة فى التعليم . غير أن المشاهد الآن أن امتحانات اللغة العربية تسىء غالباً إلى تعليمها ، وتثبت الأخطاء التى نشكو منها فى مناهجها وطرق تدريسها . فالمربون يطلبون إلى المعلمين أن يختاروا موضوعات الإنشاء لتلاميذهم بحيث تتصل بحياتهم ، وخبرتهم ، ومطالعاتهم . ليتسع أمامهم مجال التعبير الواضح المنطلق ، ولكن المعلمين — وهم حراص على نتائجهم — لا يصغون إلى هذا النداء ما دامت امتحانات الشهادة الابتدائية تطلب إلى الأطفال أن يعقدوا المفاخرات والمناظرات بين طويل وقصير ، ونهر وبحر ، وقط سمين وآخر هزيل . . . إلى غيرها من الموضوعات التى كان ينتشر طرازها فى المدارس نتيجة مجيئها فى الامتحانات العامة . وهى كما ترى موضوعات لا يستطيع الصغار أن يكتبوا فيها . وكنت أقرأ أساليب التلاميذ فى هذه الموضوعات ، فأغرق أحياناً فى الضحك ، ولكنه كما يقول المتنبى ضحك كالبكاء . أو ليس مما يضحك أن يقول الطويل للقصير :

أنا طويل أستطيع أن أطول ما على الرف العالى وأنت لا تستطيع أن تطوله !

فيجيبه القصير :

أنت طويل أهبل ، وكل طويل هبيل ! !

وكلما ابتعدت الامتحانات عن الموضوعات الإنشائية المناسبة للتلاميذ سايرها المعلمون ، وقدموا لتلاميذهم موضوعات غريبة فى بابها لا تمت إلى خبرتهم بصلة ، كهذا الموضوع الآتى الذى طلب إلى تلاميذ السنة الرابعة الابتدائية أن يكتبوا فيه ،

وهو مع الأسف الشديد من اختيار أحد المفتشين :

« تحدث بلسان العصا : ذاكراً تاريخ حياتها ، مبيناً فوائدها . »

وما أظن التلاميذ يعرفون عن العصا شيئاً إلا أنهم يمقتونها أشد المقت ، ويرغبون عن كل تعبير منطلق إزاءها » .

ولم يكن للمعلم بعد هذا مفر من أن يسلك فى تعليم الإنشاء تلك الطريقة التقليدية فى المدارس : فيختار هو الموضوع دائماً ، ويدون عناصره على السبورة ، ويطالب التلاميذ بالتحدث عن كل عنصر ، ويلقنهم فى ذلك عبارات من اختياره أو إنشائه قوامها الزخرف اللفظى غالباً ، وينقل التلاميذ هذه العناصر والإساليب المختارة ليحفظوها ؛ فإذا كانت حصة الإنشاء التحريرى أفرغوا هذه الأساليب المحفوظة على صفحات الكراسات يربطون بعضها ببعض بعبارات من إنشائهم فيبدو الموضوع كالثوب المرقع ، وتقرأ موضوعات التلاميذ جميعها فلا تكاد ترى موضوعاً يختلف عن الآخر إلا قليلا جداً ، حتى ليخيل إليك أنه قطعة إملاء لا موضوع إنشاء .

وكان من نتائج ذلك أيضاً أن انتشر هذا النوع التافه من الكتب التى تقدم للتلاميذ نماذج إنشائية فى مثل هذه الموضوعات التقليدية ، ويحفظ التلاميذ كثيراً من عباراتها ، وتراهم يحاولون حشرها فى أكثر ما يكتبون من موضوعات . وليست هذه الكتب فى الواقع إلا صورة تطورت لكتب النماذج الإنشائية التى شاعت فى أوائل هذا القرن ، والتى كانت « تبعث إليك بسلام أرق من الهواء ، وأعذب من سلسبيل الماء ، وتسأل عن صحتك التى هى غاية القصد وبلوغ المراد من رب العباد » .

ولا أستطيع أن أنكر أن اختيار موضوعات الإنشاء قد تطور فى الامتحانات الأخيرة للشهادة الابتدائية تطوراً حسناً ظهر أثره الطيب فيما يختاره المعلمون الآن لتلاميذهم ؛ غير أنها فى الغالب لا تزال بعيدة عن خبرة التلاميذ وتجاربهم ، ولا تمت بصلة إلى دراساتهم فى المطالعة والتاريخ ومشاهد الطبيعة وغيرها مما يجب أن تتصل به من مواد الدراسة ، وحاول بعض الممتحنين فى الأعوام الأخيرة أن يأتى بموضوع لتلاميذ الابتدائية يتصل بقراءتهم ، ولكنه أتى به على هذه الصورة :

« اكتب ملخصاً لموضوع قرأته فى كتاب المطالعة »

وهذا موضوع حسن ، غير أنه ليس من الصواب أن يأتى فى امتحان عام ؛ فسيستعد كل تلميذ بعد ذلك لأن يحفظ ملخصاً لموضوع ما ليفرغه على ورقة

الإجابة ، ومن أجل ذلك لم تتكرر هذه المحاولة . وإنما يصلح هذا الموضوع للتدريب على الإنشاء فى الفصل ، ولا يصلح لامتحان عام إلا بعد تعديل جوهرى : ذلك بأن نكلف التلاميذ فى أثناء العام الدراسى قراءة قصة طويلة ، أو كتاب مناسب ، أو عدة موضوعات معينة على أن يختار من هذا فى الامتحان موضوع يعينه الممتحن . وفى ذلك ما يحمل المعلمين والتلاميذ على العناية بدروس المطالعة بدلا من أن يصرفوا أكثر زمنها فى تطبيقات على قواعد النحو .

وفى العام الماضى (١٩٤٦) طلب إلى التلاميذ فى امتحان الابتدائية أن يتحدثوا عن الظاهرة الجوية التى شهدتها القاهرة فى شهر مارس ، فيصفوا ما جال بخاطرهم حين شاهدوها ، وما حدث من إخوانهم بالمدرسة فى ذلك الوقت . وهو موضوع مناسب جداً إذا جاء فى وقته ، ولكن وقت الامتحان — على ما أعتقد — لم يكن مناسباً له ؛ فقد حدثت الظاهرة فى مارس ، وكان الامتحان فى أواخر يونيو ، أى بعد انقضاء أربعة أشهر على حدوث هذه الظاهرة ، وهى مدة طويلة يضيع فيها — أو يضعف على الأقل — تأثر التلاميذ النفسى بهذه الظاهره العابرة .

أما أسئلة التطبيق على القواعد فلا يزال أكثرها بعيداً عن الناحية العملية التى يجب أن نتجه إليها فى تدريس القواعد ، من العناية بتدريب التلاميذ تدريباً عملياً على ما هو ضرورى لسلامة تعبيرهم من الخطأ .

حقاً ، لقد اختفت تماماً تلك الأسئلة التى كانت لا تقتضى من التلميذ إلا استظهار القاعدة وحفظ الأمثلة لها كذلك السؤال الذى جاء فى امتحان (١٩٣٦) :

أذكر أقسام المنادى ، وحكم كل قسم مع التمثيل .

وكذلك اختفى إلى حد كبير من امتحانات الابتدائية اختبار التلاميذ فى شرح الأبيات التى تتضمن معانى حكمية بعيدة كل البعد عن تجاربهم ، ومطالبتهم بإعراب كل كلمة فيها ، كمطالبتهم بشرح مثل هذا البيت وإعرابه إعراباً كاملا :

ولا تبيتن ذا هم تعالجه   كأنه النار فى الأحشاء تستعر (١٩٣٧)

وكان العدول عن مثل هذه الأسئلة حسناً ، وهو يبشر بتطور قريب فى أسئلة التطبيق ، غير أن الممتحنين غالوا — وما زالوا — فى « التطبيق الإيجادى » إلى أن جعلوه ألغازاً تافهه ، فلا يكاد امتحان من امتحانات الابتدائية يخلو من مطالبة التلاميذ بتكوين جملة فيها كذا وكذا من القيود ، كمطالبتهم :

بتكوين جملة فعلية فعلها مبنى للمجهول ، ونائب الفاعل ضمير المخاطبات ،

بعده مفعول مطلق مبين للنوع (القاهرة ١٩٣٦) .

أو مطالبتهم بإنشاء سطرين عن الشمس بحيث يشتملان على توكيد معنوى ، ومفعول مطلق ، وظرف ، ومفعول لأجله (مصر الوسطى ١٩٤٠) .

وليس أثر هذه التطبيقات وأمثالها مما لا يزال يرد إلى الآن مقصوراً على أنه عديم الجدوى فى اختبار مهارة التلاميذ العملية فى التطبيق على قاعد النحو ، بل له أسوأ الأثر فى أساليبهم الإنشائية ، وأترك للقارىء أن يتصور مبلغ الركاكة والتفاهة فى تكوين جمل كهذه ينشئها طفل ؛ بل أنا أتحدى أديباً بارعاً أن ينشىء عن الشمس سطرين لهما معنى بحيث يستوفى هذه القيود الأربعة المطلوبة .

وبطبيعة الحال جارى المعلمون هذه التطبيقات فى مدارسهم ، وكان بعضهم أكثر شططاً من ممتحنى الوزارة . وكان من الممكن أن نحسن استخدام هذا النوع من التطبيق الإيجادى بأن نقتصر على أبسط صورة : كأن نطلب إلى التلميذ تكميل عبارة بوضع ألفاظ مضبوطة من عنده ، أو استخدام مفردات — تعين له — فى عبارة من انشائه بحيث تكون مرفوعة أو منصوبة مثلا ، أو وصف بعض الأسماء — فى عبارة تقدم له — بنعوت مناسبة من عنده مع ضبطها ، أو سؤاله بضعة أسئلة استفهامية تكون الإجابة عن كل سؤال منها جملة تتبع فى إعرابها قاعدة معينة نقصد التدريب عليها بهذا السؤال . . . الخ .

وبالرغم من نداء بعض الهيئات الفنية بوجوب الغاء الإعراب المحلى من منهج النحو فى المدارس أو إهمال شأنه على الأقل حين التدريس ؛ لأنه عناء للتلاميذ لا طائل تحته — بالرغم من هذا فلا تزال الامتحانات العامة تعنى بهذا النوع من الإعراب عناية كبيرة كما سيتبين للقارىء مع أن هذا النوع من الإعراب لا حاجة لتلاميذ المدارس الابتدائية به ، وهو كذلك لايقيس فيهم أى مهارة أو مقدرة نحوية . وقد كان امتحان الابتدائية فى العام الماضى ١٩٤٦ دور أول يشتمل على أربعة أسئلة ؛ كان منها سؤالان كاملان فى هذا الإعراب المحلى . أما السؤال الثالث فكان مطالبة بتكوين جمل ذات قيود من النوع الذى أشرت إليه . ولم يكن فى أسئلة التطبيق كلها من النحو العملى إلا السؤال الأخير الذى طالبهم بإعراب ست كلمات فى عبارة قدمت لهم ، على أنه قد كان من بين هذه الكلمات المطلوب إعرابها كلمتان مبنيتان.

وأكثر المعلمين يعتقدون أن هذه التطبيقات وأمثالها لا خير فيها ، وأن ما ينفق فيها من الوقت والجهد ضائع ، وأن نتائجها السيئة لا تقف عند هذا ، بل تتعداه

إلى أن تترك فى نفسية التلاميذ وشعورهم نحو ما يتعلمون آثاراً غير حميدة ، ولكنهم مع ذلك مضطرون إلى مسايرة الامتحانات حرصاً على نتائجهم .

وقد جرت العادة فى السنوات الأخيرة أن تلحق بأسئلة التطبيق قطعة للمطالعة الصامتة ، يجيب التلاميذ منها عن أسئلة توجه إليهم فيها بقصد اختبارهم فى مبلغ فهمهم لما يقرءون . ومن الخير أن قد بدأ رجال اللغة العربية فى الوزارة يعنون بالمطالعة الصامتة ، وتوجيه نظر المعلمين فى المدارس إليها عن طريق الامتحانات . ولكنهم قد بعدوا كل البعد عن الأسلوب الصحيح الذى يجب أن تجرى عليه المطالعة الصامتة .

وقبل أن أبدأ فى نقد طريقتهم فيها أقدم إلى القارىء مثالين مما جاء فى امتحانات الابتدائية (مصر العليا ١٩٤٠ ، ١٩٤١) .

(ا) « أول من وضع جائزة فى العصر الحاضر لتشجيع طلاب المدارس الثانوية على النهوض بالأدب العربى فى مصر هو حضرة صاحب المعالى حسين هيكل باشا »

وكانت الأسئلة فى هذه القطعة كما يأتى :

١ — لماذا وضع وزير المعارف الجوائز ؟

٢ — من هو وزير المعارف صاحب الفكرة ؟

٣ — لأى المدارس وضعت هذه المكافآت ؟

(ب) « ظفر معن بن زائدة ببعض أعدائه وأراد قتلهم ، فقال أحدهم : لا تجمع علينا بين الجوع والعطش ثم القتل . فأمر لهم بطعام وشراب ، فلما فرغوا من أكلهم قالوا : كنا أسراك وصرنا الآن ضيوفك ، فأنظر كيف تصنع بالضيوف . فقال لهم : قد عفوت عنكم ، فقال أحدهم : إن عفوك عنا أشرف من ظفرك بنا »

الأسئلة :

١ — هل أراد معن قتل أعدائه ؟

٢ — ماذا قال له الأعداء ؟

٣ — بماذا أجابوه بعد العفو ؟

ونظرة عاجلة إلى ما قدمناه من هذه الأمثلة تستطيع أن تلحظ منها أن بعض

هذه القطع موضوعها تافه ليس له غرض قيم ، وأن القطعة المختارة للمطالعة الصامتة قصيرة جداً تتراوح بين سطرين وأربعة ، وهو قدر لا يصلح مطلقاً لاختبار طلبة السنة الرابعة ، والسبب فى قصرها أنها اعتبرت جزءاً من أسئلة التطبيق ، والواجب أن تستقل عنه ، وأن تكون طويلة تناسب التلاميذ فى هذه المرحلة . ثم إن الأسئلة كلها من النوع المباشر الذى لا يتطلب من التلميذ مجهوداً إلا أن ينقل الإجابة عنه من القطعة نقلا ، فقد جاء فى نفس القطعة « وأراد قتلهم » وكان السؤال : هل أراد معن قتلهم ؟ وهكذا بقية الأسئلة من غير استثناء . وبمثل هذه القطع وهذه الأسئلة يضيع الغرض المقصود من الاختبار فى المطالعة الصامتة ؛ إذا الغرض أن نختبر مبلغ فهم التلاميذ لما يقرءون فهماً صحيحاً دقيقاً ، وإنما تصلح هذه الأسئلة لاختبار معرفة الإنسان بالقراءة والكتابة ، وهذا بالطبع أمر مفروغ منه بالنسبة إلى هؤلاء التلاميذ ، ولذلك فقد استهانوا بها إذ كان يندر أن يخطىء تلميذ فى الإجابة عن أى سؤال منها ، وكان المصححون يعتبرون ما يناله التلاميذ من الدرجات فى الإجابة عنها « صدقات » .

وأخشى أن أطيل إذا بسطت الكلام فى طريقة المطالعة الصامتة ، فأكتفى بأن أشير إلى أن أسئلتها يجب أن تكون غير مباشرة ، تتطلب من التلميذ مجهوداً فكرياً ، وفهماً حقيقياً لما يقرأ ، وأن يكون من بينها ما يتحدى قواه ويحمله على التفكير العميق .

وبعد ، فإن للامتحانات كما بينا أثرها الخطير ، وإن وضع أسئلة تناسب التلاميذ من جهة ، وتصلح مناهج الدراسة ، وتوجه المعلمين إلى طرق التدريس السليمة من جهة أخرى — فن دقيق لا يجوز أن يوكل إلا إلى الفنيين الذين يمارسون التدريس بالفعل فى المرحلة التى يوضع لها الاختبار ؛ والذين اشتهروا بأساليبهم الجيدة فى التدريس .

الأرقام تتكلم

نسبة النجاح فى امتحان الدور الثانى لفئات مختلفة من التلاميذ

ا — فى امتحان الانتقال من السنة الثالثة إلى السنة الرابعة الابتدائية فى ٩٧ مدرسة موزعة فى أنحاء القطر المختلفة سنة ١٩٤٦

الفئة	عدد المتقدمين لامتحان الدور الثانى	عدد الناجحين منهم فى الدور الثانى	النسبة المئوية للنجاح
التلاميذ الحاصلون على ٤٠ ٪ أو أكثر فى المجموع فى امتحان الدور الأول	١٢٧٩	٣٨٤	٣٠٪
التلاميذ الحاصلون على أقل من ٤٠ ٪ فى المجموع فى امتحان الدور الأول	١٠٩٧	٥١	٤,٥٪

ب — فى امتحان شهادة الدراسة الابتدائية بمنطقتى القاهرة سنة ١٩٤٦

الفئة	عدد المتقدمين لامتحان الدور الثانى	عدد الناجحين منهم فى الدور الثانى	النسبة المئوية للنجاح
التلاميذ الحاصلون على ٤٠ ٪ أو أكثر فى المجموع فى امتحان الدور الأول	٢٧٦٨	١٥٠٩	٥٤,٥ ٪
التلاميذ الحاصلون على أقل أقل من ٤٠ ٪ فى المجموع فى امتحان الدور الأول	١٩١٨	٩٠	٤,٧ ٪

سنة ١٩٤٧

الفئـــة	عدد المتقدمين لامتحان الدور الثانى	عدد الناجحين منهم فى الدور الثانى	النسبة المئوية للنجاح
التلاميذ الحاصلون على ٤٠ ٪ أو أكثر فى المجموع فى امتحان الدور الأول	٢٦٨١	١٨٤٧	٦٨,٨ ٪
التلاميذ الحاصلون على أقل من ٤٠ ٪ فى المجموع فى امتحان الدور الأول	٢٣٠٥	٢٦٧	١١,٥ ٪

جـ — فى امتحان شهادة الدراسة الثانوية (القسم العام) سنة ١٩٤٦

الفئـــة	عدد المتقدمين لامتحان الدور الثانى	عدد الناجحين منهم فى الدور الثانى	النسبة المئوية للنجاح
التلاميذ الحاصلون على ٣٥٪ أو أكثر من مجموع الدرجات فى امتحان الدور الأول	٣٧٥١	٢٥٢٥	٦٧ ٪
التلاميذ الحاصلون على أقل من ٣٥ ٪ من مجموع الدرجات فى امتحان الدور الأول	٩٤٤	٤٥	٤,٨ ٪

سنة ١٩٤٧

الفئـــة	عدد المتقدمين لامتحان الدور الثانى	عدد الناجحين منهم فى الدور الثانى	النسبة المئوية للنجاح
التلاميذ الحاصلون على ٣٥ ٪ أو أكثر من مجموع الدرجات فى امتحان الدور الأول	٤٢٥٦	٣٢٨٥	٧٧٪
التلاميذ الحاصلون على أقل من ٣٥ ٪ من مجموع الدرجات فى امتحان الدور الأول	٨٢٥	٨٥	١٠,٣٪

مدرسة فى معسكر

بقلم رائـــد

كان الذاهب فى أثناء شهر مارس إلى مدرسة سنورس الابتدائية يجد فناء المدرسة وقد أقيم فيه معسكر ضخم يسع نحو سبعين من التلاميذ وعشرة من المدرسين وهم جميعاً يقيمون فى خيام يرتبونها وينظفونها بأنفسهم . وليس هذا المعسكر معسكراً للكشافة أو للتدريب العسكرى أو للحياة الخلوية الرياضية ، وإنما هو معسكر أو بالأحرى « مخيم » دراسى أقامته المدرسة النموذجية بالأورمان خلال شهر مارس الماضى لتلاميذ القسم الثانوى بها لكى يدرسوا فيه مثالا من البيئة المصرية والبيئة الريفية على وجه الخصوص ، وقد أرسلت المدرسة نحو الثلاثمائة من تلاميذها ليقوموا بهذه الدراسة فى أفواج متلاحقة يقيم كل فوج منها فترة تبلغ نحو ستة أيام .

والفكرة التى يرمى المعسكر إلى تحقيقها ذات شقين : الأول هو تعريف التلميذ بهذه البيئة وما فيها من نبات وحيوان وإنسان وأرض وجو وماء وغير ذلك من الظواهر الطبيعية والاجتماعية . والثانى يرمى إلى أن يتمرن التلميذ على أن يكون هو الباحث والمكتشف فيتصل بالبيئة اتصالا مباشراً يكسبه خبرة ومعرفة بها .

وعن طريق المعرفة والخبرة المباشرة تتوثق الصلة بين هذا الناشئ وبين بيئته الطبيعية والاجتماعية وبذلك نمهد السبيل إلى تحقيق الفاعلية الإيجابية التى ترمى إلى النشاط والعمل وبذل الجهد فى الإنشاء والابتكار والإصلاح .

ودراسة البيئة يمكن أن تكون فى أى مكان ، وانما اخترنا منطقة الفيوم للتجربة الأولى لما فى بيئتها من تنوع . ففيها الحقل والقرية والبحيرة والترعة والمصرف . واخترنا البيئة الريفية لما فيها من بساطة يستطيع التلميذ الذى فى هذا الدور أن يلم بها ويستفيد من بحثها . فضلا عن الجدة التى يجدها كل من المدرس والتلميذ فى الانتقال إلى بيئة جديدة لم يعتدها كل الاعتياد .

وبالرغم من أن المعسكر عقد فى أيام الدراسة العامة فإنه لم يقصد أن تكون موضوعاته منصبة على مادة أو أكثر من المواد التى يدرسها التلاميذ فى المدرسة بالذات وإنما كانت دراسة شاملة للنواحى التى تحيط بالمعسكر . كذلك لم تكن الدراسة موحدة لجميع التلاميذ بل كانت كل مجموعة تدرس ناحية أو نواحى قد لا تمسها

المجموعات الأخرى، ولم يكن ذلك مما يقلل من قيمة هذه الدراسة لأن الغرض الأساسى منها يتحقق سواء أدرس التلميذ حقلا أم قرية أم سوقاً أم مستشفى متنقلا . ولكن الجميع اتفقوا فى أنهم يذهبون إلى المنبع الأصلى للمعلومات يجمعونها بأنفسهم منه ويعانون فى ذلك ما يعانيه الباحث الأصيل، وهم فى أثناء ذلك يشاهدون ويناقشون ويحاولون الوصول إلى الحقائق، ثم يسجلون ما وصلوا إليه فى مذكرات يحملونها معهم حتى إذا عادوا إلى المعسكر عقدوا مع مدرسيهم مؤتمرات للمناقشة فيما شاهدوه والتمسوا منهم المعونة فى إكمال معلوماتهم ، ورجعوا إلى الكتب والخرائط ودفاتر الإحصاء يبحثون فيها عما يكمل تلك المعلومات أو يصحح أخطاءها .

وقد ألقى أحد المدرسين على التلاميذ قبل بدء الرحلة بأيام كلمة عن إقليم الفيوم تبعتها دراسة مفصلة لخريطة الإقليم ثم زيارة لدار الجمعية الجغرافية الملكية شاهد التلاميذ فيها مجسما لإقليم الفيوم أعطاهم فكرة واضحة عن مدخل الأقليم ومدرجاته وعلاقته بما حوله سواء فى الوادى أم فى الهضبة .

وقد وزعت على التلاميذ بعد ذلك مذكرة بدئت بكلمة مختصرة عن الإقليم وتلا ذلك بيان تفصيلى لما يطلب منهم دراسته. وقد قسمت الموضوعات المطلوب دراستها إلى نوعين : النوع الأول تعيينات عامة يدرسها جميع التلاميذ . والنوع الثانى تعليمات خاصة تدرس كل مجموعة منها ما يخصها .

أما التعيينات العامة فتتلخص فيما يأتى :

أولا : قراءة الخرائط واستعمالها : وزعت خرائط مكبرة من عمل مصلحة المساحة على التلاميذ وطلب منهم أن يدرسوا الخريطة وأن يتمرنوا على إيجاد الأبعاد والمسافات عليها سواء فى خط مستقيم أم باتباع الطرق الزراعية العادية .

ثانيا : رصد الجو : وقد أنشىء فى المعسكر مرصد صغير تؤخذ القراءات فيه عن درجة الحرارة والرطوبة وما أشبه ذلك، كما أنه كان بالقرب منه مرصد لمصلحة الطبيعيات وكان على المعسكرين أن يحصلوا على الأرصاد بالطريقتين ويوازنوا بينهما .

ثالثاً : دراسة النجوم والكواكب : ويقوم التلاميذ ليلا بدراسة النجوم والكواكب وخصوصاً تلك المجموعات النجمية الشهيرة، وقد حذفوا منها النجم القطبى والدبين الأكبر والأصغر والتنين وذات الكرسى والأسد والثور والجبار والكلب . . الخ . وعرفوا الكثير عن مواضع بعضها بالنسبة لبعض فى فصول السنة المختلفة . .

وأما التعيينات الخاصة فهى تنقسم إلى ثلاثة أقسام :

فالتعيين الأول ينصب على دراسة القرية وينقسم العمل فيه إلى خطوات : أولاها الطواف حول القرية وعمل رسم كروكى لمحيطها يظهر المعالم الأساسية وما يحيط بالقرية من الحقول والحدائق مع تحديد مداخلها وكيفية اتصالها بالعالم الخارجى . وثانيها دخول القرية ودراسة الشارع الرئيسى أو الشارعين الرئيسيين فى القرية من حيث الشكل والسطح وشكل البيوت والحوانيت على جوانبها . وثالثها دراسة حياة القرية من الحوانيت والمصانع الداخلية الصغيرة وما فيها من متاجر وسؤال التجار عن مبيعاتهم ومن أين يأتون بها وماذا يصنع بها القرويون وبكم يشترونها وأنواع المآكل التى يشتريها الفلاحون والأدوات التى يصنعها النجار أو صانع السلال أو الفخار أو الحصر وغير ذلك ، وقد كانت هذه الدراسة من أمتع وأفيد الدراسات للتلاميذ . وكانوا يقفون طويلا أمام كل دكان يسألون التاجر ويستجوبونه ويأخذون منه المعلومات عن مختلف النواحى ، وقد اكتشفوا أشياء كثيرة أثارت استغرابهم فهناك قرية مثلا وجدوا أن أهلها متخصصون فى تجارة « طلع النخل » ، وأخرى فى غزل أنواع من النسيج يشترون خاماتها من الصعيد الأعلى ، وثالثة أهلها متخصصون فى صناعة الفخار ، أو صيد السمك ، وقد استجوبوا أحد النجارين عن الأشياء التى يصنعها فكان من ضمنها الفؤوس والمحاريث والنوارج ، فلما سأله أحدهم « وهل تصنع السواقى ؟ » ضحك وقال « يا افندى الرى هنا بالراحة حنعمل إيه بالسواقى ؟ » ولشد ما دهش التلاميذ عند ما ذهبوا إلى قرية أخرى فوجدوا فيها نجاراً يصنع السواقى ، وكان فى ذلك مجال لدراسة سطح الأرض فى هذه القرية الأخيرة ومخالفته للمألوف فى إقليم الفيوم . ورابعها اختيار منزلين أو ثلاثة منازل تمثل منازل القرية واستئذان أهلها فى دخول اثنين أو ثلاثة من التلاميذ لرؤية البيت من الداخل ودراسته ورؤية الغرف وتوزيعها والأثاث والمرافق وأخذ فكرة عن معيشة الفلاح الداخلية . وخامسها دراسة مرافق القرية ومصادر ماء الشرب وما هنالك من مراحيض وما إليها . وسادسها معرفة المدرسة التى يذهب إليها أطفال القرية والمستشفى الذى يذهب إليه المرضى وطريقة الوصول إليهما ومقدار وفائهما بحاجة السكان وكذلك المسجد أو الكنيسة . . . الخ وسابعها دراسة إحصائيات عن هذه القرية بالذات من دفاتر الإحصاء الحكومى الأخير ، يتبينون منها عدد سكان القرية ونسبة المتعلمين فيها وزمامها وتوزيع الملكية فيها وغير ذلك من الإحصاءات الحيوية . وثامنها دراسة ملابس الفلاحين « أزيائهم » وعاداتهم ولهجاتهم وألعاب

الأطفال وغير ذلك مما يجتـــذب الأنظار .

والتعيين الثانى ينصب على دراسة الحقل ، وهو يشمل دراسة منطقة محدودة بما فيها من مزروعات وحيوانات وطيور وحشرات ونباتات برية ، يلاحظها التلاميذ ويسجلون ويسألون الفلاحين عن مواعيد زراعة كل محصول وكيفية زراعته ، ويشاهدون الحشرات فى مجالاتها الطبيعية فيراقبون العناكب وهى تفترس الحشرات الأخرى ويرونها وهى تبنى أعشاشها ويعرفون الأمكنة التى تختارها لذلك ويوازنون بين أنواع التربة المختلفة ويأخذون منها عينات للتحليل كما يأخذون عينات من ماء المصارف والترع للموازنة بينها . ثم يسألون الفلاحين عن مالكى الأرض ومستأجريها ونظام الإيجار ، وكيف يختلف من مالك إلى آخر ومن قرية إلى أخرى ، وقد أبدوا على ذلك ملاحظات قيمة تشعر بأنهم أدركوا ما فى بعض عقود الإيجار من منافاة للعدالة .



تلاميذ يسجلون مذكراتهم الأولية مع الأهالى وفى وسط الحقول

والتعيين الثالث ينصب على دراسة شاطئ بركة قارون والقرى التى تقع بجوارها وأماكن صيد السمك . وقد رأى التلاميذ هنا السمك وهو يصاد وأخذوا منه عينات وعرفوا كيفية الصيد وقوانينه وحجوم الشباك وحكمة تجديدها . وقد أخذوا منها أيضاً عينات ليحتفظوا بها فى المتحف الذى انتووا أن ينشئوه فى مدرستهم بعد الرحلة ، وعرفوا أنواع السمك الذى يربى فى البركة وأدركوا شيئاً عن تاريخها كمزرعة لصيد

السمك، ثم أخذوا عينات من ماء البركة ووازنوا بين الماء القريب من مصب بحر يوسف وبين الماء البعيد عن المصب ثم زاروا بعض العزب النموذجية ورأوا العناية بالزراعة ونتائجها كما زاروا أيضاً بعض « الدوائر » الأجنبية وعرفوا نظامها بالدقة ووازنوا بين هذه وتلك وبينها وبين غيرها من المزارع .

وكان كل تلميذ يحمل فى يده مذكرة وقلماً فيدون فى مذكرته كل ما يشاهده أو يمر به من الأشياء والظواهر وكل ما يحصل عليه من المعلومات ويرسم ما يحتاج إلى رسم أو توضيح رسماً « كروكياً » سريعاً فإذا ما فرغ التلاميذ من العمل عادوا إلى المعسكر لتناول الغداء والحصول على ساعة أو ساعتين من الراحة، ثم تجتمع بعدها كل مجموعة مع مدرسها اجتماعاً أشبه ما يكون بمؤتمر يتذاكرون فيه ما جرى أثناء النهار ويتناقشون فيه ويستعينون بمعلومات مدرسهم أو غيره من المدرسين على جلاء ما غمض عليهم من الأمور كما يرجعون إلى بعض الكتب والمراجع وقد يجرون تجربة أو يفحصون نباتاً أو حشرة أو يشرحون طائراً اصطادوه ويوازنون بين ما حصلوا عليه من معلومات فيطرحون منها ما يتبين لهم أنه زائف ويتناقشون فى قيمة كل ما حصلوا عليه وفى قيمة المصدر الذى استقوا منه المعلومات . وبعد كل ذلك يبدأ كل منهم فى كتابة تقرير مفصل فى كراسة مخصصة لذلك مستعيناً فى كتابة تقريره بمذكرته وبالمناقشات التى دارت بينهم، وفى هذه المرحلة لا يتدخل المدرس. ومن الغريب أن التلاميذ كانوا يقضون فى الكتابة ساعتين وثلاث ساعات بدون انقطاع وقد يأتى موعد العشاء فيحتجون عند ما نحاول إجلاءهم عن الموائد فنتركهم وتمر ساعة وأكثر وهم مقبلون بشغف على تدوين مذكراتهم . وقد اكتشفنا فى إحدى الليالى أن تلميذاً بقى ساهراً معظم الليل فى خيمته وهو يكتب على ضوء « بطارية » صغيرة وقد ملأ كثير منهم كراسة كاملة فى أربعة أيام ولم يكتب أحد منهم على ما أعلم أقل من نصف كراسة .

وقد خصص اليوم السابق للعودة من المعسكر لاجتماع أفراد كل مجموعة ودراسة تقريراتهم والموازنة بينها واستخلاص نتائج عامة منها تمهيداً لإعداد تقرير شامل عما شاهده أفراد الجماعة فى دراستهم خلال أيام إقامتهم. وهذا التقرير تكتبه المجموعة بالاشتراك مع المدرس ، وهو تقرير « مخدوم » بعض الشيء بالنسبة للتقريرات الفردية، وذلك لأن الغرض من كتابته أن يقرأ على التلاميذ مجتمعين ، لكى تعرف كل مجموعة ما عملته المجموعات الأخرى وتناقشهم فيه وقد خصصت لهذه القراءة

آخر أمسية للتلاميذ وكانوا يتناوبون القراءة والإنصات والمناقشة فى هذه التقريرات ،

* * *

هذه تجربة جديدة فى دراسة البيئة وقد كانت نتائجها أكثر مما كنا نتوقع إذ وجد التلاميذ فرصة لاستقاء المعلومات من منابعها الأصلية عن طريق المشاهدة والتتبع والاستقصاء، وكان لهذه المعلومات صدى فى نفوسهم جعلهم يدركون العلاقة بين الإنسان وبين الطبيعة ويرون الكفاح الذى لا بد منه لكى يعيش الإنسان . يرون هذا الكفاح فى صورة مبسطة يستطيعون فهمها . ثم أنهم أدركوا فوق ذلك ما قضى بعضنا العمر ولم يدركه وهو « كيف يعيش الفلاح » « وما هو الريف . ولا شك أن فى هذا بذرة صالحة لنشوء فكرة الأخوة الوطنية بينهم وبينه لأن ظروف المشاهدة والدراسة والمخالطة والمناقشة جعلتهم يحسون لذلك بصدى عميق فى نفوسهم .

وقد تناوبت فصول القسم الثانوى بمدرسة الأورمان النموذجية الحضور إلى هذا المعسكر ومعهم مدرسوهم ، وود كل مدرس منهم لو تركناه وتلاميذه فى ذلك المحيط طول الوقت ، وقد صرح أحد المدرسين بأن التلميذ تعلم فى أسبوع ما لم يتعلمه فى سنة كاملة، وقد يكون هذا المدرس مبالغاً، ولكن تصريحه هذا يبين لنا كيف أن نوع الدراسة وظروفها وخطتها جعلت منها ثورة كاملة ؛ أتت بثمار لا نحلم بتحققها فى الدراسة العادية وبالبرنامج العادى . ولعل خير التعليقات هو ما صرح به مدرس للغة العربية كان يدعى دائماً أنه من أنصار القديم فى تعليم اللغة ، فقد قال إن هذه التجربة قد قلبت فكرة تدريس اللغة عنده رأساً على عقب وإن انطلاق التلاميذ فى الكتابة التعبيرية الوصفية السريعة المرتبطة بميولهم ومشاعرهم قد أفادهم أضعاف ما يستفيدونه من عشرات من حصص التعبير والإنشاء .

قصة مشروع

للأستاذ محمد صابر سليم
المدرس بالمدرسة النموذجية الثانوية بالقبة
وعضو بعثة مدرسة المعلمين العليا بأمريكا

شعر تلاميذ السنة الثالثة الثانوية بالمدرسة النموذجية بحدائق القبة بنقص فى المرايا اللازمة لدروس الضوء بعد أن أخذوا عدة دروس عملية بالمعمل أوقفتهم على

هذا النقص وأشعرتهم بالحاجة إلى عدد كبير من المرايا — وقد أخبرهم حضرة مدرس الطبيعة بأن المدرسة تنوى استعارة بعض المرايا من مدارس أخرى — وقد ناقش التلاميذ مدرسهم فى سبب عدم توفر هذا النوع من الأجهزة فعلموا أن السبب فى ذلك هو ظروف الحرب الحاضرة وصعوبة الاستيراد من الخارج . ودارت بينهم بعض المناقشات حول البلاد التى تستورد منها مصر المرايا .

وعندما اجتمعت بهم فى أول درس من دروس المشروعات فاتحنى بعضهم برغبتهم فى عمل المرايا للتغلب على الصعوبة التى تواجههم فى دروس الضوء، وتكلم بعضهم عن وجود بعض مصانع المرايا فى القاهرة ، وبذلك استعرضنا سبب قيام كثير من الصناعات المحلية فى زمن الحرب وأن هذه المصانع كانت قليلة جداً أو تكاد تكون معدومة قبل الحرب .

وكم كانت دهشتى عندما وجدت أن التلاميذ يعتقدون أن عمل المرايا أمر فى منتهى السهولة فمنهم من اقترح وضع ورق قصدير لامع خلف قطعة الزجاج وبذلك نحصل على المرآة . ومنهم من اقترح وضع كمية من الزئبق على سطح الزجاج . وقد تركت لهم الحرية فى تجريب ما يدور بخاطرهم ولكنهم بالطبع فشلوا فى الوصول إلى أى نتيجة وشعروا بنقص فى معلوماتهم وازدادت رغبتهم فى تعرف الموضوع ودراسته فلجأوا إلى فى ذلك .

اقترحت عليهم قراءة بعض المراجع فى هذه الناحية وقسمتهم إلى مجموعات تختص كل مجموعة بعدد من المراجع . وقامت مجموعة منهم بزيارة لدار الكتب لقراءة ما يتعلق بعمل المرايا فى الكتب الموجودة بها. واجتمع التلاميذ فى الدرس التالى وتلت كل مجموعة ما وصلت إليه وناقشوا نتائج قراءاتهم التى كانت بطبيعة الحال متقاربة والتى حصلوا من مناقشتها على طريقة اتفقوا عليها .

الطريقة : وتتلخص هذه الطريقة فيما يأتى :

عمل محلولين : الأول يتكون من (ماء مقطر — نترات الفضة — محلول نوشادر)
والثانى يتكون من (محلول ملح روشل فى الماء المقطر)

فإذا مزج المحلولان على سطح قطعة من الزجاج تكون عليها السطح اللامع الذى يحولها إلى مرآة .

دهشة : وكم كانت دهشة التلاميذ عندما أجروا عملية المزج فى أنابيب اختبار فوجدوا أن سطح الأنبوبة أصبح لامعاً كالمرآة .

محاولات : ١ — الماء المقطر : وجد التلاميذ أن المراجع تقيدهم باستخدام الماء المقطر فى تجاربهم وأن تقطير الماء يضايقهم ويستغرق بعض الوقت ، ففكروا فى الاستغناء عنه بماء الصنبور ، غير أنهم ما لبثوا أن وجدوا أن ماء الصنبور يكوّن رواسب مع نترات الفضة ، فاقتنعوا بضرورة استخدام الماء المقطر وفى الوقت نفسه تساءلوا عن ماهية هذه الرواسب فعرفوا أن ماء الصنبور به أملاح وأنها سبب تكون الرواسب وعرفوا نوعها .

٢ — الاقتصاد : وبدأ التلاميذ بإجراء التجارب على ألواح صغيرة من الزجاج فوجدوا أن كثيراً من المحلول يضيع هباء بسبب انزلاقه على سطح الزجاج ففكروا فى عمل إطار مرتفع من « البلاستسين » حول حافة القطعة الزجاجية لمنع انزلاق المحلول . وقد نجحوا إلى حد ما فى ذلك وتمكنوا من الحصول على بعض المرايا غير أنها كانت تنقصها الجودة .

٣ — حفظ السطح اللامع : ترك التلاميذ منتجات عملهم فى المعمل ولكنهم عندما عادوا إليها فى الدرس التالى وجدوا أن بعضها قد زالت عنه الطبقة اللامعة والبعض الآخر اسود جزء كبير من سطحه ، فكان ذلك مثار سخطهم وتساؤلهم . وهنا وجدت أن الفرصة قد سنحت لدراسة التفاعل الذى يتم حتى نحصل على السطح اللامع . وكذلك سبب استخدام نترات الفضة للحصول عليه . وعلم التلاميذ أن السطح اللامع ليس إلا معدل الفضة يرسب رسوباً منتظماً على سطح الزجاج .

وفكر التلاميذ فى حماية السطح بتغطيته بطبقة من الورق ولكنهم عند القيام بذلك وجدوا أن بعض أجزاء السطح اللامع قد زالت والتصقت بالورق .

وبعد محاولات عدة تمكن أحدهم من إحضار نوع من (الورنيش) يغطى به السطح اللامع .

حاول التلاميذ بعد ذلك تحسين تجاربهم بإتقان العمل ولكنهم وجدوا أن المرايا التى حصلوا عليها ليست من الجودة بدرجة مرضية .

سر المهنة : فكروا عندئذ فى الاستعانة بزيارة لأحد مصانع المرايا لمعرفة الطريقة التى تستخدم فى الصناعة ، فكلفت بعضهم بزيارة بعض المصانع لاستصدار إذن من أحدها بالزيارة . وكم كانت دهشتهم عندما وجدوا أن جميع أصحاب المصانع يرفضون التصريح لهم بهذه الزيارة . وهنا كانت الفرصة مناسبة لمناقشة سر المهنة على نطاق أوسع فى المصانع الكبيرة فى مصر والدول الأخرى .

محاولة أخرى : وقد ذهبت مع بعضهم لأحد المصانع وتمكنا من استصدار تصريح من مصنع قريب من ميدان الملكة فريدة بالقاهرة .

زيارة المصنع : وقمنا بزيارة هذا المصنع فوجد التلاميذ أن الطريقة المتبعة تختلف اختلافاً تاماً عن الطريقة التي وجدوها فى الكتب التى حصلوا عليها إلا من حيث استخدام ملح نترات الفضة . وقد قام صاحب المصنع بعمل بعض المرايا أمامهم ولكنهم زيادة فى الحرص كلفوه بعمل المحاليل أمامهم وعرفوا نوعها .

ولم يكتف التلاميذ بذلك بل عرضوا عليه بعض المرايا التى حصلوا عليها من تجاربهم وعند ما أخبروه بالطريقة . قال لهم إنها ليست مجدية تجارياً .

الحصول على المواد : وقبل مغادرة المصنع لم يفت التلاميذ أن يسألوا صاحبه عن أماكن وجود المواد المستعملة وأثمانها ، وقد علموا أن مادة من هذه المواد التى تستخدم فى الخطوات الأولى من العمل (كلوريد القصدير) لا يمكن الحصول عليها مطلقاً بسبب ظروف الحرب فطلبوا منه إعارتهم كمية منها فقبل مشكورا .

الأدوات : عاد التلاميذ إلى المدرسة وفكروا فى إنشاء مصنع صغير بقدر الإمكان فذهب بعضهم إلى قسم الأشغال بالمدرسة لعمل المناضد اللازمة لعملية الترسيب واشتروا كذلك قدراً من الفخار لحفظ المحلول الأول به وأحضر بعضهم الأوعية اللازمة والأدوات مثل جلد الغزال والمنفاخ وقاموا فعلا بتحضير المحاليل وبدءوا العمل .

صعوبة : وقد صادفوا عقبة جديدة وهى أن المحلول كان ينزلق على الزجاج فى اتجاه واحد بسبب انحدار المنضدة وبعد مناقشة أحضروا (ميزان ماء) وتمكنوا من وضع المنضدة فى وضع أفقى بوساطته .

سر جديد : قام التلاميذ بإجراء التجارب بمنتهى الدقة كما شاهدوها فى المصنع ولكنهم دهشوا عندما وجدوا أن نجاحهم لا يزال محدوداً فاجتمعوا وفكروا فى كيفية التغلب على ذلك .

دعوة : واستقر الرأى على دعوة أحد العمال من المصنع فى يوم من أيام الآحاد ووعدهم فعلا بالحضور ولكنهم دهشوا عندما أخلف الموعد ولم يحضر فكرروا الدعوة مرة أخرى فلم يحضر كذلك .

عزيمة : وصمم التلاميذ على التغلب على هذه العقبة وذلك بسبب تأكدهم من صحة المواد المستخدمة وفكروا فى أن سبب فشلهم غالباً يرجع إلى خطأ فى

نسب المحاليل فقاموا بمحاولات مختلفة فى تغيير النسب كان تقدمهم فيها بطيئاً .

التغلب على الصعوبة : وبعد محاولات دامت حوالى أسبوعين وجدوا أنه كلما كانت نسبة ما يضاف من المحلول الثانى إلى الأول قليلة كان رسوب السطح اللامع أسرع . وكم كان فرحهم بأول مرآة جيدة حصلوا عليها فسارع كثير منهم إلى ناظر المدرسة ليطلعوه على مدى نجاحهم فى تجاربهم .

ثم بدت رغبة التلاميذ فى معرفة سر التفاعل ودرسوه دراسة وافية ثم قاموا بعمل عدد من المرايا المستوية قدموها هدية إلى معمل المدرسة .

مشكلة أخرى : أثناء ذلك كان التلاميذ قد تقدموا فى دراسة الضوء بدراسة المرايا الكرية (المقعرة والمحدبة) ففكروا فى عمل بعض هذه المرايا ولكن الصعوبة التى واجهتهم هى كيفية الحصول على زجاج مقوس يصلح لهذا الغرض . ولكن سرعان ما خطرت ببالهم فكرة استخدام زجاجات الساعة الموجودة بالمعمل وتحويلها إلى مرايا .

إحساس بقيمة العمل : وقام التلاميذ فعلا بعمل بعض المرايا الكرية ، وكم كانت دهشتهم عند ما استفهموا عن ثمن المرآة الكرية وبالموازنة بين هذا الثمن وثمن زجاجة الساعة مضافاً إليه قيمة تكاليف عمل المرآة الكرية شعروا بقيمة مجهوداتهم . وقد أحضر كثير منهم قطعاً كبيرة من البلور المكسور عديم القيمة فى منازلهم فصنعوا منها مرايا قيمة تبرع بعضهم بها للمدرسة وأخذها البعض الآخر إلى منازلهم فكانت موضع استحسان أهليهم واعترافاً بالعمل القيم الذى قام به أبناؤهم .

مكتبات الفصول
فى المدرسة النموذجية*

قبل أن آتى على شرح نظام مكتبات الفصول الذى جرب فى المدرسة النموذجية بقسميها فنجح نجاحاً عظيماً وأتى بنتائج طيبة ، أمهد بكلمة موجزة عن السبب الذى دعانا إلى التفكير فى هذا النظام والأخذ به .

* مذكرة قدمت لوزارة المعارف من المدرس الأول للغة العربية بالمدرسة .

فنحن نؤمن بأن خير ما يتعلم به التلميذ اللغة أن يمارس اللغة نفسها قراءة وسماعاً وتعبيراً أما هذا الاهتمام العظيم بدروس النحو وقواعد البلاغة ، واستظهار أحكام تاريخ الأدب وقضاياه — كما هو حاصل الآن فى المدارس — فإنه لا يجدى كثيراً فى هذه السبيل — والواجب أن ينعكس الأمر : فيكون لممارسة اللغة ذاتها المحل الأول ، وللنواحى الآلية منها المحل الثانى .

ومقام المطالعة إذن من بين فروع اللغة يجب أن يكون مقاماً ممتازاً . ولا أريد أن أطيل فى تعداد ما يقوله المربون عن المطالعة من أنها وسيلة للفهم ، واكتساب الأفكار ، وتحصيل المعلومات وتنمية الثروة اللغوية ، واكتساب القدرة على التعبير السليم . . الخ ولا ينبغى كذلك أن أقتصد كما اقتصدت لجنة التيسير حين قالت : « والقراءة الكثيرة المتنوعة من أشد المؤثرات فى إتقان اللغة و إحسان العلم بها والتصرف فيها » بل أريد أن أقولها كلمة واحدة : إن المطالعة هى كل شىء فى تعلم اللغة . ولا يؤدى معلم اللغة رسالته حتى يستطيع أن يحبب القراءة إلى التلاميذ فيدمنوا عليها .

وقد نظرنا حين أنشئت المدارس النموذجية سنة ١٩٣٩ إلى المطالعة فى المدارس فوجدناها مهملة كل الإهمال ، فالمعلمون لا يحفلون بها ، بل كثيراً ما يتخذونها راحة ووسيلة يتخففون بها من إعباء الجدول الدراسى ، وهى كذلك تؤدى بأسلوب آلى ميت ، وأغلبهم يصرفون وقتها فى تطبيقات شفوية على قواعد اللغة .

ومن أهم الأسباب التى جعلت المعلمين ينظرون إلى المطالعة هذه النظرة سببان :

أولهما : ما رأوه من إغفال الامتحانات المطالعة ، وحصر اهتمامها فى ناحية القواعد وتاريخ الأدب .

وثانيهما : ما رأوه من فقر وجفاف فى مادة المطالعة ، فهى تقتصر على كتاب واحد مدرسى جاف تقرره الوزارة لكل فرقة . والتلاميذ ينظرون إلى القراءة فى هذه الكتب على أنها واجب يؤدى حين لا يكون من أدائه بد ، ويهمل حين تتاح الفرصة لإهماله ، لا على أنها « لذة تبتغى ، ومتعة يكون الشوق إليها » .

نعم ، إن هذه الكتب المدرسية ضرورة يقتضيها تعلم اللغة ولا سيما فى المراحل الأولى ، فنحن مضطرون إلى أن نتمشى مع التلميذ فى تحصيل مفردات اللغة وأساليبها تمشياً يتناسب مع نمو قواه وإلى أن ندربه كذلك على فهم هذه المفردات والأساليب تدريباً منظماً ، ولا سبيل إلى ذلك إلا عن طريق هذه الكتب المدرسية

التى تؤلف على طريقة متدرجة تحقق هذا الغرض . ولكن المطالعة لا تؤدى الأغراض الكثيرة المقصودة منها ، ولا تكون « لذة تبتغى ومتعة يكون الشوق إليها » إلا إذا كانت كتبها كثيرة متنوعة ترضى عقول التلاميذ ، وتشبع رغباتهم ، وتمتع خيالهم ومزاجهم ليقبلوا عليها اقبالا مصدره الرغبة والشوق .

وقد قدرنا انا إذا قصرنا قراءة التلاميذ على الكتب المدرسية الجافة ، ولم نختر لهم تحت إشرافنا هذه الكتب المتنوعة التى تلائم ميولهم فلن يتعلموا اللغة تعليماً مثمراً من جهة . ومن جهة أخرى سوف ينصرفون من تلقاء أنفسهم وبدافع الرغبة فى الاطلاع إلى قراءة الأدب الرخيص ، أو إلى أنواع من المجلات والكتب قد تنمى فيهم عواطف وميولا ليس من المرغوب أن تنمى فيهم .

والمشاهد الآن أن كثيراً من المتعلمين الذين يخرجون إلى الحياة العملية يزهدون فى قراءة الكتب العربية القيمة ، حتى من أتم منهم التعليم الجامعى . ولكن القراءة متعة تطلب ويسعى إليها فتراهم يسعون إلى قراءة المجلات والكتب المؤلفة باللغات الأجنبية ، وإن قرأوا بالعربية شيئاً فإنما يقرءون بعض المجلات التافهة ، أو أنواعاً من كتب الأدب الدارج غير الرفيع . والسبب فى ذلك ما قدمناه من عدم اهتمام المدرسة بشأن المطالعة وقصرها على الكتاب المدرسى الجاف ، فلم ير هؤلاء فيها — حينذاك — من المتعة ما يشجعهم على المواظبة عليها .

من أجل ذلك رأينا أن نجعل لكل فصل من فصول المدرسة النموذجية — ابتداء من السنة الثانية الابتدائية إلى نهاية المرحلة الثانوية — مكتبة خاصة به أطلقنا عليها اسم مكتبة « الطفل » وهى مكتبة تتألف من كتب مختلفة بقدر عدد تلاميذ الفصل ، توزع عليهم ليقرءوها فى المنزل ، ثم يتبادلونها بعد فراغ كل منهم من قراءة كتابه .

أما الشروط التى يجب أن تراعى فى اختيار هذه المكتبات ، وفى طرق استغلالها فسنوضحها فيما يلى :

أولا — يجب أن نعتمد فى اختيار موضوعات هذه الكتب على نتائج الأبحاث الحديثة التى قام بها علماء النفس عن ميول التلاميذ فى مراحل نموهم المختلفة ، وبخاصة ميولهم فيما يتعلق بالقراءة مع ملاحظة آثار البيئات الإقليمية والاجتماعية للمصريين .

ومما يختار لهم فى المرحلة الابتدائية على ضوء هذه النتائج : القصص ولا سيما الخرافية منها ، ووصف حياة الناس والشعوب وعاداتهم وأساليب معيشتهم ، وأعمال

البطولة والحيل والمغامرات ، ورحلات الاستكشاف ، ومعلومات عن الحيوان والنبات تقدم لهم فى أسلوب قصصى جذاب لا فى ذلك الأسلوب العلمى الجاف .

ومما يختار لهم فى المرحلة الثانوية القصص الأدبية : الاجتماعية ، أو التاريخية ، أو الغرامية المهذبة ، كقصص المنفلوطى ، وطه حسين ، وفريد أبو حديد ، وهيكل ، وتيمور ، والعقاد والمازنى وتوفيق الحكيم وغيرهم من كتاب القصة الأدبية الراقية . ثم المسرحيات كمسرحيات شوقى ، وعزيز أباظه ، وتيمور ، والحكيم . ثم سير الأعلام البارزة فى التاريخ بوجه عام وفى تاريخ العرب والمسلمين بوجه خاص ، ومن خير أمثلتها المؤلفات التى ظهرت أخيراً حول سيرة النبى والخلفاء وقواد العرب وأبطالهم كمؤلفات هيكل عن محمد والصديق وعمر ، وعبقريات العقاد . . . الخ ثم الرحلات الواقعية التى كتبت بأسلوب أدبى ، وعنيت بوصف ما فى الأقاليم من عجائب ، وما لشعوبها من عادات وتقاليد كرحلات ابن بطوطة ، وأحمد حسنين ، وثابت ، وعزام . . . الخ ثم الكتب العصرية التى تعالج مشاكل الحياة ومشاكل الشباب بنوع خاص . ثم الكتب التى تتحدث عن المكتشفات والمخترعات الحديثة .

ثانياً — يجب أن يكون توزيع هذه الكتب على الفصول توزيعاً دقيقاً بقدر الإمكان بحيث تناسب الكتب الفرقة المخصصة لها لغة وفكرة ، فإن الكتاب الذى يعلو فى لغته أو فكرته عن مستوى التلميذ يصدمه ، ويضعف ثقته بنفسه فى قدرته على القراءة فيزهد فيها . والكتاب الذى يهبط فى لغته أو فكرته كثيراً عن مستوى التلميذ يزهده كذلك فى القراءة ، لأنه لا يرى فيها حينئذ شيئاً من المتعة أو الفائدة . ومن المستحسن أن تتصل القصص الأدبية والتاريخية بالعصر الذى يدرس التلاميذ أدبه أو تاريخه .

ومن أجل ذلك يجب أن يقرأ المعلمون هذه الكتب قبل توزيعها على الفصول التى تخصص لها . وكذلك لا يصح أن يتكرر الكتاب الواحد فى فرقتين مختلفتين .

ثالثاً — يجب ألا يكره التلاميذ على قراءة هذه الكتب إكراهاً — بل يجب أن تترك القراءة فى مكتبات الفصول حرة ، بحيث لا يشعر الطالب معها بإرغام أو تكليف . وواجب المعلم أن يحسن عرض هذه الكتب ويشوقهم إلى قراءتها بما يراه من الأساليب . ولكن عليه مع ذلك أن يتحقق من قراءتهم ما استعاروه ،

ومن مبلغ استفادتهم منه بأن يجعل بعض التلاميذ يتحدثون أمام إخوانهم عن شيء مما قرءوا ، أو يعدون محاضرات فى ذلك ، أو يلخصون موضوعاً مما قرءوا فى حصة الإنشاء التحريرى ، أو بأن يناقش الطالب منفرداً فى موضوع الكتاب حين يرده ليستعير غيره إلى غير ذلك من الوسائل التى يراها كفيلة بتحقيق هذا الغرض دون أن تأخذ أى صورة من صور الامتحانات .

ومن بين الوسائل التى تعرض بها هذه الكتب أن يعد المعلم كشفاً بها ، ليعلق فى الفصل ، يبين فيه أسماء الكتب ، وأسماء مؤلفيها ، وأمام كل كتاب عبارة جميلة موجزة تشير إلى موضوعه وتشوق التلميذ إلى قراءته .

رابعا — يجب أن يعد المعلم لفصله دفتراً منظماً للاستعارة ، يخصص فيه لكل تلميذ صفحة يسجل فيها عدد ما قرأه من كتب ، وتاريخ استعارتها وتاريخ إعادتها ، كما يجب أن يسجل فيه كذلك رأى التلميذ نفسه فى الكتاب ، وبخاصة من حيث مناسبته لغة وموضوعاً لمستواه ، فلعل هذا يصلح ما قد عسى أن وقع فيه من أخطاء حين توزع هذه الكتب على الفرق المختلفة ، كما يرشدنا إلى أنواع الكتب التى تلقى من معظم التلاميذ إقبالا لنستكثر منها . ومن الوسائل اليسيرة التى نتعرف بها مدى إقبال التلاميذ على قراءة كتاب ما أن نلحق بكل كتاب بطاقة يوقعها كل تلميذ يقرؤه . ومن عدد هذه التوقيعات نتبين مقدار رغبة التلاميذ فى الكتاب أو انصرافهم عنه .

وهذه صورة صفحة من دفتر الاستعارة :

اسم التلميذ .... الفرقة ....

عدد	اسم الكتاب	المؤلف	تاريخ الاستعارة	تاريخ الإعادة	رأى التلميذ فى الكتاب

خامساً — يجتمع المعلمون فى آخر كل عام دراسى للنظر فى هذه المكتبات من جديد ، على ضوء تجاربهم وخبرتهم فى عامهم الذى انتهى ، وليعملوا على إبعاد ما أظهرت التجربة انه غير مناسب للتلاميذ ، أو على نقل كتاب من فرقة إلى أخرى أظهرت الخبرة أنه أليق بها ، وعلى تزويد هذه المكتبات بما قد جد من كتب ،

وبالإجمال ليعملوا على تهيئة المكتبات الجديدة للعام الدراسى المقبل .

سادساً — يجب أن تستقل مكتبات الفصول عن المكتبة العامة للمدرسة ، فتحفظ مكتبة كل فصل فى دولاب صغير خاص بها يوضع فى الفصل ان اتسع الفصل له .

كما يجب أن تسهل الإجراءات المالية الخاصة بشراء هذه المكتبات فى أول العام الدراسى ، وتزويدها بما يستجد من الكتب فى أثنائه ، وتجديد ما يستهلك منها ويصبح غير صالح للاستعمال ، فإن من شأن هذه الكتب التى تتداولها أيد كثيرة أن يسرع إليها التلف .

ونحن فى المدرسة النموذجية نلاقى عنتاً شديداً ومشقة عظيمة من هذه الإجراءات المالية المعقدة . ولولا إيماننا بمكتبات الفصول ، وثقتنا بفائدتها ، وجهادنا فى سبيلها جهاداً عنيفاً لأخفق هذا النظام نتيجة تلك الإجراءات الطويلة المعقدة .

هذا هو نظام « مكتبات الفصول » كما طبقت أساليبه فى المدرسة النموذجية . وقد نجح فى تحبيب القراءة إلى التلاميذ ، وأتى بنتائج باهرة ، إذ أخذ التلاميذ يتسارعون إلى استعارة هذه الكتب التى اختلست حبهم للقراءة اختلاساً ، وأصبحوا ينظرون إلى القراءة على أنها لذة واستمتاع وفائدة .

وإننى بمناسبة نجاح هذه الطريقة فى المدرسة النموذجية أتقدم إلى مقترحاً ما يأتى :

أولا — تعميم « مكتبات الفصول » — بالأساليب التى شرحتها — فى جميع مدارس الوزارة والمدارس الحرة .

ثانياً — تكوين جماعة خبيرة بميول التلاميذ ولغتهم لتقوم بترجمة أو تأليف عدد كبير جدًا من الكتب التى تلائم التلاميذ فى مراحل حياتهم المختلفة ، فإنه بالرغم مما أخرجته المطبعة فى السنوات الأخيرة من عشرات الكتب فلا تزال مكتبة التلميذ فقيرة أشد الفقر . ثم إن كثيراً من هذه الكتب غير مناسب إما لغة ، واما موضوعاً ، واما كليهما .

ومن أجل هذا قامت أمامنا صعوبات كثيرة فى اختيار مكتبات فصول ملائمة . على إننا مع هذا قد استطعنا أن نختار لكل فرقة طائفة كبيرة من الكتب ، تبين من تعرفنا رأى التلاميذ فيها أن أكثرها ملائم لهم .

أساليب التربية الحديثة فى مصر *

أصدرت رابطة خريجى معهد التربية هذا العام كتاباً ضمنته البحوث والقرارات التى ألقيت فى مؤتمر أساليب التربية الحديثة الذى عقدته فى فبراير سنة ١٩٤٥ .

وقد أوضح الكتاب فى مقدمته أن الغرض الذى من أجله عقد ذلك المؤتمر هو إتاحة الفرصة لجمهور المعلمين والمعلمات وكل من تهمه شئون التربية والتعليم فى مصر للمساهمة فى دراسة مشكلة من أهم مشاكل التعليم فى مصر وهى مشكلة تطبيق أساليب التربية الحديثة فى المدرسة المصرية والصعوبات التى تعترضها وكيفية التغلب عليها .

ولقد أثار هذا المؤتمر اهتمام الكثيرين من المعلمين والمعلمات وجمهور كبير من المشتغلين بأمور التربية والتعليم ، وقد بلغ من الاهتمام به أن حرص على حضوره حضرة صاحب الدولة محمود فهمى النقراشى باشا رئيس مجلس الوزراء وقتئذ وألقى كلمة قيمة فيه أبان فيها عن اعتزازه بنشأته مدرساً واهتمامه واهتمام حكومته بأمور التربية والتعليم وعن عنايته وعناية حكومته البالغة بكل ما يؤدى إلى تحسينه إذ أن حكومته تعرف أن التعليم هو تكوين النشء وتقويمه للنهوض بالبلاد وأن هذه الحركة الوطنية إنما هى حركة إنشاء وتجديد وبناء وليست حركة هدم وإفساد ، كما أوضح دولته فضل المعلم على هذه الحركة الوطنية .

وتجلى الاهتمام بهذا المؤتمر أيضاً فى قبول حضرة صاحب المعالى وزير المعارف عبد الرزاق السنهورى باشا رياسته الفخرية وحضور جلسة الافتتاح وإلقائه كلمة رائعة فيها عبر بها عن حرصه الشديد على أن يصغى لآراء رجال التعليم وأن يستمع لما يدلون به من ثمرات تجاربهم وخبرتهم الواسعة .

---

* رابطة خريجى معهد التربية : « مؤتمر أساليب التربية الحديثة » — الثمن ٢٠ قرشا (ويطلب من سكرتير الرابطة ، بمعهد التربية بالمنيرة بالقاهرة والمكتبات الشهيرة)

وقد استعرض الكتاب البرنامج التحليلي للبحوث التي ألقيت فى المؤتمر وبوب هذه البحوث تحت أربعة موضوعات عامة رئيسية هي :

١ — اتجاهات التربية الحديثة وموقف المعلم منها

٢ — حرية المدرسة والمعلمين فى تطبيق الأساليب الحديثة

٣ — الشروط المادية الملائمة لتطبيق أساليب التربية الحديثة

٤ — ثم اتجاهات حديثة فى بعض النواحى التعليمية الخاصة .

وتحت كل عنوان عام أورد التقرير الأبحاث التى ألقاها نفر من رجال التعليم فى مصر . وقارىء الكتاب يخرج بفكرة واضحة عن الفرق بين أساليب التربية التقليدية وأساليب التربية الحديثة ، كما يلمس الصعوبات التى يلاقيها تطبيق الأساليب الحديثة فى المدارس المصرية . ويرجع الباحثون تلك الصعوبات إلى ظروف مختلفة بعضها اجتماعى وبعضها إدارى ، كما تظهر أبحاث المؤتمر أن ازدحام المدارس والفصول بالتلاميذ وعدم ملاءمة المبانى المدرسية تقفان عائقاً فى سبيل تطبيق تلك الأساليب الحديثة فى المدرسة المصرية .

ويختم الكتاب بالقرارات التى أسفرت عنها أعمال المؤتمر وهى :

أولا : يرى المؤتمر أننا فى حاجة إلى زيادة الاهتمام بتطبيق أساليب التربية الحديثة فى مدارسنا كى نصل إلى تكوين الفرد تكويناً جسميا وفكرياً واجتماعياً يعده للقيام بنصيبه فى حياة المجتمع والانتفاع إلى أقصى حد ممكن بما يتيحه له من فرص للرفاهية والنمو .

ثانياً : يرى المؤتمر أن ذلك يتطلب معلماً يفهم روح التربية الحديثة وأهدافها فهماً واضحاً ، ويؤمن بها إيماناً قوياً يدفعه إلى الجهاد فى سبيل تحقيقها.

وللوصول إلى ذلك يقترح المؤتمر :

١ — ألا تقتصر معاهد إعداد المعلمين على تعريف طلبتها بأساليب التربية الحديثة نظرياً بل تطبق هذه الأساليب تطبيقاً فعلياً فى حياتهم العملية والاجتماعية أثناء إعدادهم ، وتتيح لهم الفرص لممارسة تطبيقها فى التدريس .

٢ — أن تعطى بعض المدارس الحرية فى تطبيق أساليب التربية الحديثة إلى أوسع مدى مع توفير العوامل التى تكفل لها النجاح فى ذلك ، حتى تكون أمثلة عملية حية تحتذيها المدارس الأخرى فى محاولاتها ، ومراكز لتدريب المعلمين والنظار على تلك الأساليب .

٣ — أن يمهد السبيل للمعلمين لتجديد تفكيرهم وتوسيع أفقهم ومتابعة الاتجاهات الحديثة فى التربية ومن وسائل ذلك ما يأتى :

(ا) العمل على نشر الثقافة التربوية باللغة العربية عن طريق الترجمة والتأليف وإصدار النشرات والمجلات الفنية .

(ب) تنظيم محاضرات ودراسات تجديدية للمعلمين والنظار والمفتشين .

(ج) تشجيع عقد الاجتماعات والمؤتمرات التعليمية العامة التى تبحث فى مشاكل التعليم على اختلاف أنواعها .

(د) تكوين جمعيات لمدرسى المواد المختلفة يشترك فيها كبار الفنيين المختصين ، للبحث وتبادل الرأى فى كل ما يؤدى إلى النهوض بتعليم موادهم .

(هـ) إيفاد ذوى الاستعداد من رجال التعليم من مدرسين ونظار ومفتشين لزيارة المدارس الحديثة والوقوف على أساليب التعليم المبتكرة فى البلاد الأخرى .

ثالثا : يرى المؤتمر أنه ينبغى أن تعمل الوزارة على اجتذاب خير العناصر لمهنة التعليم وعلى تشجيع الإنتاج والابتكار والإخلاص فى العمل بجعل الاختيار للمناصب ذات المسئولية على أساس الكفاية لا على أساس الأقدمية .

رابعاً : يرى المؤتمر أن المركزية الشديدة التى تسود الأداة التعليمية معطلة للنمو والابتكار مضعفة لشخصيات المدارس ورجال التعليم . وهو يقترح لعلاج هذه المركزية ما يأتى :

١ — دعم الإدارات التعليمية الإقليمية وجعلها المرجع الأخير لمعاهد التعليم فى إقليمها والأداة المباشرة لمعاونة تلك المعاهد وتوجيهها والأشراف على سير التعليم فيها بما يتفق مع القوانين والأنظمة المقررة .

٢ — النظر فى تنسيق الديوان العام تنسيقاً يلائم حاجات التعليم ويكفل سهولة إنجاز الأعمال .

٣ — النظر إلى كل مدرسة على أنها وحدة تعليمية ينبغى أن تكون لها شخصيتها وتقاليدها وأن تعطى المدارس قدراً من الحرية والاستقلال يمكنها من تكييف النظم العامة تكييفاً يلائم ظروفها الخاصة ومن القيام بما تقتضيه مسايرة الاتجاهات الحديثة من تجارب تعليمية .

وتحقيقاً لذلك يرى المؤتمر :

(ا) أن تكون خطة الدراسة على شىء من المرونة فيعين فيها الحد الأدنى

لعدد الحصص التى تخصص لكل مادة ، ويترك عدد من الحصص تتصرف فيه المدرسة على حسب ظروفها المحلية وحاجات تلاميذها ، على أن يكون ذلك بالاتفاق مع مراقب المنطقة .

(ب) أن تقتصر المناهج على تعيين الموضوعات العامة التى تقررها الوزارة دون تفصيل على أن يرفق بذلك منهج مفصل على سبيل الإرشاد للمدارس .

(ج) ألا يفرض على جميع المدارس كتاب واحد مقرر فى المادة . بل تفحص الهيئات الفنية كل ما يؤلف فى الموضوع من الكتب لتقرر ما هو صالح منها . وتترك للمدارس بعد ذلك حرية اختيار الكتاب الذى تراه أوفق لاتجاه الدراسة فيها .

(د) أن يعاد النظر فى سياسة الامتحانات على أساس يبعدها عن أن تكون غاية التعليم فى نظر المدارس والمعلمين والآباء ، وعقبة فى سبيل التجريب والتنويع فى أساليبه .

ولتحقيق ذلك أن تكون أسئلة الامتحانات العـامة مرنة منصبة على الأسس والأصول وتطبيقاتها لا على التفاصيل ، وأن يكون لرأى هيئات المدرسين عن عمل التلاميذ أثناء السنة الوزن الكافى فى تقرير نقلهم من فرقة إلى أخرى ، وأن تعدل الوزارة عن سياسة اتخاذ نتائج الامتحانات أساساً للحكم على المدارس والمعلمين وعن نشر الموازنات بين نتائج المدارس فى الامتحانات العامة على الجمهور .

خامسا : يرى المؤتمر أن مهمة المفتشين أن يكونوا مرشدين وموجهين للمعلمين وحملة للأفكار الحديثة فى ميدان التربية والتعليم .

سادساً : يرى المؤتمر أنه ينبغى أن تضع الوزارة سياسة مدروسة بعيدة المدى للتوسع فى التعليم وألا تخطو خطوة فى هذا السبيل إلا بعد إعداد كل ما يلزم لها من معلمين ومبان ومعدات .

سابعاً : يرى المؤتمر أنه ينبغى أن تكون للوزارة سياسة إنشائية للمبانى ، بحيث تصل فى فترة معقولة لأن تكون جميع المبانى المدرسية صالحة ملائمة لتطبيق الأساليب الحديثة .

ثامناً : يرى المؤتمر أن عدد التلاميذ فى المدرسة الواحدة وعددهم فى الفصل الا احد

قد بلغ كلاهما فى السنين الأخيرة فى كثير من المدارس حدا يتعذر معه التعليم المثمر والإشراف الخلقى الواجب ، ويدعو الوزارة إلى إتخاذ الوسائل اللازمة لتخفيض العدد فى كل حالة إلى الحد الذى يتفق مع مقتضيات التربية الصحيحة .

تاسعاً : يرى المؤتمر أن من أكبر الأخطار التى تهدد التعليم الخطر الناشئ من انعدام الاستقرار فى شئونه وإخضاعها للاعتبارات غير التعليمية . ولهذا يدعو الوزارة إلى اتخاذ الخطوات اللازمة لرسم سياسة قومية مستقرة للتعليم تتضافر القوى على تنفيذها فى جو بعيد عن القلق والاضطراب .

* * *

ولعلك — أيها القارئ — ترى معى بعد هذا ما لهذه البحوث والقرارات من عظيم الأهمية وكبير الفائدة ، الأمر الذى يدعو إلى أن يطلع عليها رجال التعليم والمهتمون بشئونه حتى يتدارسوا ما جاء فيها ويتبينوا على ضوئها السبيل الذى يجب أن يتبعوه فيسلكوه كى يصلوا عن طريقه إلى تربية أبناء هذا الجيل تربية سليمة صحيحة ، وحتى تأخذ سياستنا التعليمية بأسباب الاستقرار . ولن نكون مسرفين فى القول إذا نادينا من على منبر هذه الصحيفة كل معلم ومرب بل كل من يهمه أمر التعليم فى هذا البلد أن يقتنى هذا الكتاب حتى يأخذ بما جاء فيه من توجيهات ويتجه نحو تحقيق الأهداف والغايات التى أكدت أهميتها وقيمتها بحوث الكتاب وقراراته .

محمد سليمان شعلان

المدرس بمدرسة المعلمين الابتدائية بشبين الكوم

الطفل فى المدرسة الابتدائية*

لا يخفى اسم «سوزان ايزاكس» مؤلفة هذا الكتاب على المشتغلين بدراسة التربية وعلم النفس . فهى المربية الانجليزية التى توفرت على الدراسة والملاحظة والتجريب فى علم النفس والتربية ، واشتغلت إخصائية بعيادة التحليل النفسى بلندن سنة ١٩٣١ ، ورأست قسم نمو الطفل بمعهد التربية بجامعة لندن من سنة ١٩٣٣ إلى سنة ١٩٤٧ .

وكانت أثناء عملها تدون تجاربها وملاحظاتها وما تصل إليه من النتائج ؛ فاستطاعت أن تخرج للناس عدداً من الكتب القيمة التى يرجع إليها فى التربية وعلم النفس ، منها هذا الكتاب الذى نشرت ترجمته العربية لجنة التأليف والترجمة والنشر فى سلسلة مكتبة المعلم

وهو يتناول النواحى العقلية والاجتماعية والوجدانية للأطفال من سن السابعة إلى الحادية عشرة ، وهى مرحلة التعليم الابتدائى على حسب التعريف المتفق عليه الآن فى انجلترا لهذا التعليم . على أن المؤلفة لم تتحدث عن هذا الطور وحده ولكنها كانت أثناء حديثها عنه ترجع إلى ما يسبقه وما يتلوه من أطوار وتقارن بينها جميعاً وتستخلص نتائجها .

وقد مهدت لكتابها بحديث عابر فى الفصل الأول عن مراحل النمو . وكان همها أن تقرر أن النمو مستمر لا يتوقف ، وأنه ليست هناك حدود معينة يقفز عندها الفرد من مرحلة إلى أخرى . فالفروق المميزة بين المراحل لا تتضح إلا إذا قارنا السنين الوسطى من أحد الأطوار بالسنين الوسطى من سابقه أو لاحقه . وإذا أخذنا السن التى يصطلح بعض علماء النفس على اعتبارها سن الانتقال من أى طور إلى الطور الذى يليه فإننا لا نكاد ندرك أى فرق بين صفات الطفل قبل تلك السن مباشرة وصفاته بعدها مباشرة . ولئن كان الناس يتواضعون على تقسيم

---

* «الطفل فى المدرسة الابتدائية» : تأليف سوزان ايزاكس (S. Isaacs) ترجمة محمد مختار متولى ــ يطلب من لجنة التأليف والترجمة والنشر (الثمن ٢٠ قرشا)

حياة التلميذ المدرسية إلى مراحل ، كمدرسة الحضانة ومدرسة الأطفال والمدرسة الابتدائية والمدرسة الثانوية ، فإنما يفعلون ذلك لمجرد السهولة العملية .

وهى تنادى بأن انتقال الأطفال من الرياض إلى المدارس الابتدائية يجب ألا يكون انتقالا إلى عالم جديد مخالف لعالمهم الأول تمام المخالفة . فأساليب العمل ووسائله فى المدرسة الجديدة ينبغى أن تكون متصلة الأسباب بما كان قبل ذلك . وعلى معلمة الفصول الدنيا فى المدرسة الابتدائية أن تعنى باستخدام ما فى مدارس الأطفال من أساليب ناجحة لسد حاجات التلاميذ . فلا يزال من المفيد استغلال الميل إلى الحديث والغناء واللعب عندهم ؛ كما أن اللذة التى يجدها الأطفال فى صنع الأشياء ، وفى التعبير عن نفوسهم تعبيراً حرا بواسطة الحركات التمثيلية أو باستعمال الطباشير والألوان ، يمكن الارتقاء بها إلى مستوى التعليم الإبتدائى . وكذلك روح المودة السمحة التى تسود علاقة المعلمة بالأطفال ينبغى أن تستمر بالرغم من ارتفاع مستوى العمل الذى يطلب منهم . أما الانتقال الفجائى من نشاط مدارس الأطفال وجوها السهل الضاحك إلى المدارس الابتدائية التقليدية فى شدتها وجفائها وشكليتها النسبية ، فهو فى الغالب مربك جداً للأطفال ، بل قد يكون محنة لهم .

وفى الفصل الثانى من الكتاب تتحدث المؤلفة عن الفروق الفردية بين أطفال المدرسة الابتدائية ، وترجعها إلى ثلاثة ضروب أساسية من المؤثرات : الأول الاستعداد العقلى الموروث ، والثانى المزاج الموروث أيضاً ، والثالث المنزل والوسط الاجتماعى . وترى أن التباين فى المستوى الاجتماعى والمزاج والمقدرة الفطرية يظهر على أشكال مختلفة تضع على عاتق معلم الفصل واجباً شاقاً جداً ، إلا إذا وجدت المدرسة طريقة تصنف بها الأطفال فئات على أساس التجانس ، بحيث تقلل من الفروق التى توجد فى كل فئة . ثم تبحث المؤلفة مسألة العمل الفردى وتقترح له أساليب على ضوء الحقائق السيكولوجية . وتختم الفصل ببحث ممتع للتخلف فى القراءة والحساب بالمدارس الابتدائية وهى فى بحثها تشخص الداء وتقف على أسبابه وتصف الدواء .

وتعرض المؤلفة فى الفصل الثالث الترقى الاجتماعى عند الطفل فى المدرسة الابتدائية ، وتقارن بين مظاهر هذا الترقى قبل المرحلة التى تعالجها وأثناءها . وهى ترى أن نشاط الطفل ونزوعه إلى الحركة يستمران ملازمين له فى المرحلة الابتدائية ؛

ومن أجل هذا يجب أن تهيأ المدرسة وحجر الدراسة فيها بحيث تتلاءم مع ميل الطفل إلى الحركة والنشاط . وهى ترى أيضاً أن الأطفال فى المدرسة الابتدائية يختلف رأيهم فى الكبار عما كان عليه فى الروضة ، وأنهم ينظرون إلى القوانين والقواعد الاجتماعية نظرة غير تلك التى كانت لهم فى الروضة .

وفى الفصل الأخير من الكتاب تعرض المؤلفة الترقى العقلى عند الأطفال . وترى أنه ينبغى أن نتخذ من ميولهم مرشدنا عندما نضع المناهج أو نختار موضوعات الدراسة . وهى تقرر أن الأطفال فى هذه المرحلة يجب ألا يطالبوا بتحصيل المعارف مقسمة إلى مواد شكلية من تاريخ إلى جغرافيا إلى أشغال الخ — كما هى الحال فى المناهج التقليدية — لأن ميولهم تتناول الشيء كوحدة من عدة نواح مختلفة : فهم يهتمون « بالقاطرة » من حيث تركيبها ، وأنواعها ، وتاريخ اختراعها ، وتطورها ، وسرعتها ، وأهمية السكك الحديدية ومقارنتها بالنقل البحرى والجوى ، وأسعار النقل المختلفة ، إلى غير ذلك من المعارف التى اصطلحنا على تقسيمها إلى مواد مختلفة . ثم تختم المؤلفة الفصل والكتاب بإجمال بعض النتائج العملية التى سبقت الإشارة إليها ، وهى أن نشاط الأطفال فى المدرسة الابتدائية مفتاح ترقيهم الكامل ؛ وأن ميولهم الأصيلة نحو الأشياء والناس فى عالم النبات والحيوان والجماد تهيىء لنا كل ما نحتاج إليه من مناسبات لتعليمهم ؛ وأن الطفل فى المدرسة الابتدائية فى حاجة ماسة إلى أن تتاح له فرصة التعبير عن تجاربه بالكلام ، فيصف ويناقش ويجادل . فإذا نحن علمناه عن طريق الاستماع بدلا من أن يعمل بنفسه ، وإذا حرمناه حرية الحديث مع زملائه فإننا نسلبه خير وسيلة للنمو العقلى والاجتماعى ، لأن حديث الطفل عن ميوله العملية هو الحافز الطبيعى الأصيل إلى وضوح الفكر وسلامة المنطق . والنتيجة الأخيرة هى أن حاجة الأطفال إلى النشاط الفعلى هى المبرر الأول للأخذ بنظام الفصول الصغيرة والطرق الفردية الحديثة التى تقوم على الدراسة السيكولوجية للفروق الفردية ؛ وهذا ما عالجته المؤلفة فى الفصول الأولى من الكتاب .

وبعد فلعل أهمية هذا الكتاب لكل معلم وكل مشتغل بالتربية ، أن تكون قد وضحت مما سبق . ولعل من الإنصاف له — بل للجيل الذى ننشئه — أن يوجد فى كل مكتبة ، وأن يقدم إلى القراء فى هذه الصفحات .

محمد عبد الحميد أبو العزم

المدرس بمعهد التربية للمعلمين بالقاهرة

اللغة والفكر *

إن العلاقة بين اللغة والفكر موضوع يعنى به المناطقة فى دراستهم للألفاظ من حيث دلالتها على الأفكار . ويتناولها علماء اللغة عند بحث معانى الكلمات واختلافها باختلاف العصور . ويعرض لها علماء النفس فى درسهم للظواهر النفسية المختلفة ، وفى تتبعهم لأطوار النمو اللغوى عند الفرد . والكتاب الذى بين أيدينا مظهر من مظاهر هذا التناول النفسى ، وهو يمثل فوق هذا الاتجاه الصحيح نحو الانتفاع بفهم العلاقة بين اللغة والفكر فى تيسير تعلمها .

والكتاب مؤلف من أربع محاضرات عامة فى ذلك الموضوع ألقاها الدكتور عبد العزيز القوصى والأستاذ محمد سعيد قدرى ، والدكتور جاكسون والأستاذ محمد فؤاد جلال ، يتبعها تقرير كتبه الدكتور القوصى والأستاذ قدرى عن سير تجربة قاما بها فى روضة من رياض القاهرة فى تعليم مبادئ القراءة والكتابة .

وقد تناول الدكتور القوصى فى المحاضرة الأولى مراحل النمو اللغوى عند الأطفال منذ ولادتهم حتى يصلوا إلى سن التعليم الثانوى . وقد أبرز فى عرضه أهمية التفاعل الذى يتم بين ما يولد به الطفل من استعدادات للنطق وبين ما يجده حوله من ميراث اجتماعى لغوى . وعند بيانه لمراحل النمو اللغوى شرح الدور الهام الذى تلعبه قوانين التعليم الأساسية وهى قانون الاثر وقانون التكرار فى كل مرحلة من مراحل تعلم اللغة . وبدأ المحاضرة بمرحلة الأصوات الأولى للطفل ويسميها مرحلة المناغاة الغشوائية وبين كيف ينتقل الطفل منها إلى مرحلة المناغاة التجريبية ثم ينتقل الطفل إلى مرحلة التلقين الذى يساعده على كسب اللغة على ما يشبه صورتها التى نعهدها ثم بين ما يجىء بعد ذلك من مراحل كسب الجمل والمفردات بمختلف صورها وأشكالها .

---

* مطبوعات معهد التربية : « اللغة والفكر » ، لأربعة من أساتذة المعهد — يطلب من إدارة التوريدات بوزارة المعارف .

ولم تقتصر المحاضرة على الناحية الظاهرية من النمو اللغوى بل تناولت دلالات الألفاظ ومعانيها وبينت الخطوات التى يتبعها العقل فى كسب هذه المعانى . وقد أجرى المحاضر على المستمعين تجربة أبرزت أمامهم هذه الخطوات وتبينوا منها صعوبة ما يعانيه الطفل فى هذا السبيل ثم انتقل إلى تحليل الجملة وبين أن الجملة هى وحدة اللغة وأنها مهما قصرت وسهلت تتطلب لاستعمالها وفهمها تحليلا وتركيباً على جانب كبير من الصعوبة والدقة .

وكان المحاضر فى كل ذلك لا يقف عند حد تسجيل الظواهر وتجميعها واستنتاج النتائج منها بل كان يبين فى كل خطوة طريق الانتفاع من هذه الملاحظات فى ميادين التربية فأوضح أن تكون الجملة أساساً فى تعليم اللغة فى المراحل الأولى ، وأن يكون خير أسلوب لتعليم اللغة هو التعبير الإيجابى الحر الطليق المتصل بخبرات الطفل والمعبر عن حاجاته . وأراد المحاضر أن يبين مبلغ مغالاتنا فى تفاصيل تعليم اللغة فى مرحلة التعليم الابتدائى فأجرى تجربة وضحت بما لا يدع مجالا للشك أن تلميذ المدرسة الابتدائية لا يفهم كثيراً من الكلمات التى نظنها نحن سهلة بسيطة .

وخرج من محاضرته . فوق ما تقدم بنتيجة هامة وهى أن تخصص المرحلة الابتدائية لكسب القدرة على تحديد المعانى والتعبير عنها فى سهولة وانطلاق ، وأن يؤخر تعليم اللغة الأجنبية إلى المرحلة الثانوية .

والمحاضرة الثانية موضوعها تعليم اللغة العربية فى المراحل الأولى . وهذه المراحل الأولى ينبغى فى نظره أن تمتد حتى سن العاشرة أو الحادية عشرة . وقد بدأ محاضرته بأن استعرض الطرق المصطلح عليها فى تعليم القراءة والكتابة عامة من تركيبية وتحليلية ومزدوجة ، مبيناً مزايا كل طريقة وما يؤخذ عليها من عيوب . ثم عرض لبعض ما تتميز به اللغة العربية من خصائص كشفا عما عساه أن يكون هنالك من صلة بين طبيعة اللغة وطريقة التعلم . ثم عاد المحاضر فعرض فى كثير من التفصيل الفاحص الناقد للطرق المتبعة فعلا فى رياضنا ومدارسنا الأولية ، وأرجعها إلى طريقة واحدة هى الطريقة التركيبية الصوتية ، وان اختلفت بعد ذلك مناحى التناول باختلاف المدارس والمدرسين . وعمد إلى تحليل العمليات المختلفة التى يمر فيها الطفل حتى يصل — بهذه الطريقة — إلى تعلم الجملة ليكشف عن الصعوبات التى يواجهها الطفل فى أثناء تعلمه .

والمحاضر لا يقصد بنقده للطرق الموجودة فعلا إلى مجرد الهدم بل إنه ينقد ليبنى ،

ويعرض الصعوبات التى يواجهها المتعلم فى تعلمه القراءة والكتابة ليقدم لنا طريقة أخرى قد جربت فى كثير من البلاد الأجنبية ونجحت ويدعونا إلى تجربتها موضحا معالم الطريق توضيحاً إجمالياً تاركاً للمطبقين أن يمضوا فى تجريبها بغية فى الوصول إلى أنسب الأساليب لتطبيقها . هذه هى الطريقة الكلية . ولا بد لمعرفة شىء عنها من الرجوع إلى المحاضرة نفسها فالعرض الموجز لا يغنى عن ذلك شيئاً .

والمحاضرة الثالثة من محاضرات الكتاب تعالج التذوق اللغوى وقد ألقاها الدكتور جاكسون الأستاذ السابق بالمعهد . ويعرف الذين درسوا على الدكتور جاكسون أن أبرز ما يمتاز به حس أدبى مرهف وذوق فنى مصقول . ولعل هذا ما لاحظه منظمو هذه المحاضرات حينما عهدوا إليه بتناول هذا الجانب من اللغة ؛ أو لعله هو قد أحس بميله إليه حين آثر أن يختاره . وعلى كل حال نستطيع أن نقول إن المحاضر قد وفق فى تناول موضوعه توفيقاً يجعل القارئ يحس بأهمية التذوق بل بضرورته فى تكوين التلميذ اللغوى . فبعد أن يعرض الأسباب التى تؤكد أهمية التذوق — لا سيما اللغوى — فى التربية ، تراه يتتبع الميول الأدبية والأشكال التى تبدو بها فى مراحل النمو المختلفة ويوصى بالعناية البالغة بمرحلة المراهقة ، ثم يتحدث حديثاً مستفيضاً عن العوامل التى يراها ذات أثر فى تربية التذوق ، ويختار من بينها عاملا يؤكد أهميته تأكيداً خاصاً . هذا العامل هو تذوق الأثر الفنى كوحدة كلية دون تحليله تحليلا جزئياً يفسد الاستمتاع به ، ودون الإسراف فى التفقه اللفظى إسرافاً يفسد التذوق . وجماع ما ترمى إليه المحاضرة أن اللغة إذا اتصلت بخبرات التعلم ، وأتيح للتلميذ فى تعلمها قسط كاف من الحرية فى القراءة والحديث والخطابة والكتابة ، وهيء له مجال لإظهار قدراته الإبتكاربة والتعبيرية فى الحفلات والمجلات المدرسية والنشرات الدورية ؛ إذا تم ذلك كله فإن الطفل يخرج من مرحلة التعليم الثانوى وقد اكتسب ذوقاً يحببه فى الآثار الأدبية الجميلة وينأى به عن الأدب المتكلف أو الرخيص .

أما المحاضرة الرابعة والأخيرة فى هذه المحاضرات فموضوعها نمو الحياة الفكرية وأثر اللغة العامية فيه . وأستميح القارىء عذراً إذا كنت مقصراً فى عرض فكرة هذه المحاضرة إذ أن أقل ما يقال فيها إنها مليئة بالأفكار المركزة المتعاقبة التى يترتب بعضها على بعض بحيث أن تلخيصها أو اقتطاع جزء منها يخل بها ويشوهها .

يمكن أن نبدأ لا من حيث بدأت المحاضرة باستعراض الأطوار التى يمر فيها

الفكر فى نموه من أبسط عمليات الإدراك حتى يصل إلى أرقى أشكال التفكير والاستنتاج ، واللغة كما يقول المحاضر ليست إلا وسيلة لتثبيت الأفكار وإثارتها ونقلها من فرد إلى فرد فى المجتمع الواحد ، وبين الأفراد فى المجتمعات المختلفة المكان أو الزمان . وتختلف اللغات الراقية عن المتأخرة فى أن الأولى غنية بالمفردات الصالحة للتعبير عما يدور بخاطر المتحدث بها من معان وأحاسيس ، وأنها دقيقة فى التفريق بين المعانى المتقاربة تفريقاً يمنع الخلط والتداخل ، ويسهل للمتحدث أن يبين عن مراده إبانة شافية ، وأنها مادية مثالية ؛ حسية معنوية ، فى وقت واحد . فأين العامية من هذا كله ؟ فقر الثروة اللفظية ، يزيده انقطاع طريق القراءة والاطلاع بهذه اللغة ، وينتج عنه التواء الألفاظ وغموضها ، وخلط فى المعانى يؤدى إلى تأثيرات نفسية أقلها الحيرة والارتباك وأشرها الشعور بالضعف وفقدان الثقة والكسل العقلى ، ووقوف عند المستوى الحسى يعجزها عن التحرر من قيود الضرورة لتنطلق فى عليا سماوات الأفكار والمشاعر .

ولعل تأصل نزعة التجريب فى عقل المحاضر دفعه إلى إجراء ثلاث تجارب للاستيثاق من النتائج التى انتهى إليها عن طريق التفكير النظرى والاستنتاج ، فدلت الأولى ، فى حدود التجربة كما يقول المحاضر على أن العامية لم تستطع أن تفرق بين الأشكال والأوضاع ، وتدل الثانية على أنها لا تفرق تفريقاً واضحاً محدوداً بين أنواع الانفعالات المختلفة وتدل الثالثة على الخلط والتداخل فى تعريف بعض الكلمات ذات الدلالة المعنوية كالتضخيم والاحتقار والمروءة . . الخ .

ولا يزعم المحاضر أن لهذه التجارب الثقة التامة المطلقة وإنما يسوقها راجياً أن تسمح الظروف بإجراء تجارب أخرى تكون أوسع مدى وأكثر دقة وأشد ضبطاً من هذه التجارب المبدئية .

ولا ينسى المحاضر وهو يختم محاضرته الناحية الإيجابية فيقدم مقترحات يمكن — فى نظره — أن تسهل على المدرسة تلافى أضرار اللغة العامية ، وتيسر تعلم اللغة العربية تعلماً يجعلها تفى بالغرض منها ، وهو التعبير الواضح الدقيق الذى يساعد على تنمية الفكر وترقية الوجدان .

وقد ذيل الكتاب بتقرير واف عن التجربة التى أجراها الدكتور القوصى والأستاذ قدرى فى روضة الأورمان لتعليم مبادئ القراءة والكتابة وتقوم الطريقة المتبعة على أسس سيكولوجية أهمها اثنان : الأولى أن الحالة الوجدانية المصاحبة لتعليم

القراءة والكتابة بهذه الطريقة حالة ارتياح لدى الطفل وذلك لمراعاة المألوفية والحاجة والاتصال بالخبرة . أما الأساس الثانى فهو اتفاق هذه الطريقة مع قوانين عمليات الإدراك والتعلم التى كشف عنها مذهب الجشتالت . وأول هذه القوانين أن الشخص يدرك الأشياء على هيئة وحدات كلية ثم يأتى بعد إدراك تفاصيل هذه الوحدات ، والثانى : أن العناصر تشتق صفاتها ومعانيها من الكل الذى تنتمى إليه . وعلى هذا تكسب الحروف أو المقاطع معانيها من الكلمة والكلمة كذلك مرجعها الجملة . والثالث : أن هذه العناصر إنما تبرز للشخص نتيجة لإدراكها متكررة فى وحدات مختلفة متعددة .

ولقد نفذت التجربة على مرحلتين : الأولى ، قصد فيها إلى تعريف الطفل مادة مناسبة كافية مع العناية بتوجيه اهتمامه إلى شكل الجملة العام وربط هذا الشكل بالمعنى الذى ينطوى عليه . وقد استغرقت هذه المرحلة ثمانية أسابيع . وبدأت المرحلة الثانية عند ما ازداد ميل الأطفال تلقائياً إلى القيام بعمليات التحليل المختلفة إلى كلمات ثم إلى حروف . وفى نهاية هذه المرحلة كان فى استطاعة الأطفال — كما يقول التقرير — أن يكتبوا ما يقرأون بخط واضح ، بدا فيه التقدم المطرد ، وكذلك استطاعوا أن يكتبوا قطعاً تملى عليهم . ولقد ختمت التجربة بالالتجاء إلى الطريقة التركيبية ، أى تركيب كلمات وجمل من الحروف البسيطة ، لتثبيت ما تعلمه الأطفال طوال فترة التجربة .

ولقد رؤى — تأكيداً للنتائج التى وصلت إليها التجربة — إجراء اختبار فى آخر العام الدراسى التالى بين فصلين ، تعلم أحدهما بهذه الطريقة ، وتعلم الثانى بالطريقة الصوتية ، للمقارنة بين تلاميذ الفصلين فى سرعة القراءة وانسيابها وصحتها وفهم ما تنطوى عليهوكذلك فى الهجاء والتعبير والخط . وكانت النتائج كلها تقريباً فى جانب فصل التجربة مما يجعلنا نطمئن إلى تفوقها على الطريقة الثانية بالرغم من أن هناك بعض النواحى — كالميل إلى القراءة ، والإقبال على التعلم وغيرهما — لا تقل أهمية عن النواحى السابقة ولم يتناولها القياس .

وعنى التقرير بإيراد ما يوجه للطريقة الكلية من نقد ، كما عنى بالرد عليه رداً مبنياً على ما لوحظ فى أثناء سير التجربة ، وعلى المبادئ السيكولوجية عامة . وفى ختام التقرير نماذج لكتابة بعض الأطفال الذين تعلموا بهذه الطريقة أخذت على فترات تكاد تكون متساوية فى بعدها الزمنى بعضها عن بعض .

وأخيراً لا يسع من يهتم بأمر تعلم اللغة فى هذه البلاد إلا أن يشكر من اشتركوا فى تأليف هذا الكتاب ، راجيا أن يستمروا فى عملهم هذا الذى لا يعرف إلا الأناة ، والمثابرة ، والإخلاص مما نحن فى أشد الحاجة إليه .

طرق تدريس اللغة العربية*

يحق لنا أن نعد هذا الكتاب كسباً عظيما لكافة المشتغلين بتعليم اللغة العربية . وقد كان الأستاذ محمد قدرى لطفى موفقاً فى ترجمته له عن الفصل الخاص بتعليم اللغة الإنجليزية من مجموعة الإرشادات التى تصدرها وزارة المعارف الإنجليزية . وقد تصرف فيه بعض التصرف بما يناسب اللغة العربية وما تتميز به . وفى اللغة العربية مشكلات خاصة بها توجد فى غيرها كمشكلة رسم الحروف وإعراب أواخر الكلمات . وغير ذلك وبالرغم من هذه المشكلات الخاصة فهناك خطوط رئيسية فى تعليم اللغات القومية تشترك فيها كل منها . وهذا هو الذى أدركه الأستاذ قدرى وحفزه إلى ترجمة الكتاب

وبالكتاب خمسة فصول ، تحوى بحوثاً شائقة ، يدرك قيمتها أساتذة التربية عامة ، وأساتذة اللغة القومية منهم خاصة . وبالفصل الأول من هذا الكتاب « نظرات عامة » عن الغاية من تعليم اللغة القومية ، ثم يحدد تلك الغاية بأنها « الفهم السليم » لما يسمع الطفل أو يقرأ ، و « التعبير الصحيح » لما يدور فى نفسه من خواطر وآراء . ويصور بعد ذلك مسئولية معلمى المدرسة عامة عن الوصول بالطفل إلى حال يستطيع معها التعبير عن أفكاره فى دقة وفى ترتيب . ثم يخص معلم اللغة القومية بمسئولية فوق مسئولية غيره من معلمى المدرسة ، فعليه أن يزود تلاميذه ببعض الأدب فى المطالعات التى يتخيرها لهم ، ففى ذلك ثروة عقلية وثروة لفظية . كما عليه أن يهيئ لهم الفرص التى يعبرون فيها عن أفكارهم وتجاربهم الخاصة فى لغة واضحة سليمة .

ثم انتقل الكتاب بعد ذلك من تلك النظرات العامة فى تعليم اللغة إلى نظرات

* « تعليم اللغة القومية » : ترجمة محمد قدرى لطفى — يطلب من لجنة التأليف والترجمة والنشر . (الثمن ١٢ قرشاً) .

أخرى فيها توضيح وفيها بسط وتفصيل : فتحدث فى الفصل الثانى عن تعليم تلك اللغة برياض الأطفال ، وتناول فى الفصل الثالث تعليمها بالمدارس الابتدائية ، وأتبع هذا بالفصل الرابع ، وفيه يرسم خير الطرق لتعليم اللغة بالمدارس الابتدائية الراقية :

ويرى أن تعليم اللغة القومية فى كل مرحلة من تلك المراحل الثلاث يرمى دائماً إلى هدفين ، وهما : الفهم والتعبير . ثم يعالج فى بحوثه الوسائل والطرق التى توصل إلى هذا الفهم ، وإلى ذلك التعبير .

وقد عنى الكتاب بإبراز ما يراه جديراً بالعناية فى كل مرحلة من تلك المراحل : فيوجه النظر فى رياض الأطفال إلى « دروس المحادثة » ؛ ويرى أنها خير وسيلة لأنها لغة الطفل ، وتعويده الثقة بالنفس ، والحرية فى التعبير ، على أن يراعى عدم قصرها على تلك الدروس القليلة التى نسميها فى مناهجنا « دروس المحادثة » بل يجب أن تأخذ من أوقات المدرسة أكبر نصيب . كما يوجه النظر إلى الإكثار من الصور ، والأناشيد ، والأشعار ، والقصص الخرافية ، والحكايات ، فهى تبعث الرغبة فى التحدث ، وفيها ثقافة مناسبة ، كما فيها تشويق وجمال .

والجديد فى مرحلة المدارس الابتدائية أن يوجه المعلم عنايته إلى دروس المطالعة وإلى دروس المحادثة معاً ، على أن تختار كتب المطالعة الاختيار الصالح ، فيكون من بينها كتب تشتمل على عنصر القصة ، كما يكون من بينها كتب سهلة تتناول الحديث عن الرحلات وعن الهوايات المختلفة ؛ ويحسن أن يكون ببعضها منتخبات من نثر الكتاب المجيدين ، فيها سهولة وفيها جمال وتشويق .

ويعنى فى تلك المرحلة كذلك بالشعر وبالنشاط التمثيلى ، على أن يكون كل منهما مصدر متعة وجمال ، ووسيلة للتدريب على إجادة النطق ، وعاملا من عوامل تقدم الثقافة .

وينبه الكتاب إلى أن « الإنشاء التحريرى » لا ينبغى التعجل فيه مع تلاميذ المدارس الابتدائية ، بل يحسن التمهل فى الأخذ به ، ولا يكتبون إلا فيما يتصل بحياتهم ، وفيما يشعرون بأن له غرضاً ، وفيما يترك فى أنفسهم ارتياحاً .

كما ينبه إلى أن « قواعد النحو » يجب ألا تكون لها دروس مستقلة ، وألا يعطى منها إلا قدر ضئيل فى المناسبات المتصلة بدروس المطالعة أو التعبير .

وأما مرحلة المدارس الابتدائية الراقية فتعلم اللغة القومية بها على النهج الذى سارت عليه بالمدارس الابتدائية مع بعض الزيادة أو التغيير بما يناسب النمو العقلى لتلاميذ

تلك المرحلة ، فتكون المطالعة مدرسية ومنزلية ، على أن يشرف المدرس على تلك المطالعة الحرة فيوجه التلاميذ فيها ، ويناقشهم معانيها ، ويتخذ مادتها أحياناً موضوعات إنشائية للكتابة فيها .

وفى تلك المرحلة تشجع المطالعة المكتبية ، ليكون أمام التلاميذ مجال أوسع فى اختيار ما يطالعون من كتب أو مجلات .

وتستعمل « المعاجم » بعد أن يرشد المعلم إلى كيفية استعمالها . ثم تزداد العناية بالشعر والنثر شرحاً وحفظاً . كما تزداد العناية بالتمثيل ، ويدرب التلاميذ على تأليف بعض المسرحيات القصيرة .

وفى الفصل الخامس وهو الأخير من هذا الكتاب « خاتمة » وبها بعض توجيهات إلى مدرس اللغة القومية ، يحثه فيها على ضرورة اتصاله بكل ما فى البيئة الخارجية من مظاهر ، وعلى تفهمه لما فيها من حقائق وأسرار ، حتى يكون أقدر على تثقيف تلاميذه وعلى توسيع دائرة معلوماتهم ، كما يحثه على حبه لتلاميذه ، وحبه للغته ، وحبه للمجتمع الذى يعيش فيه ، حتى ينجح فى عمله ، وينشىء لنا جيلا يعتز بلغته ، ويعتز بقوميته .

وبعد ، فالكتاب على صغر حجمه جامع للكثير من الحقائق الهامة والمبادئ القيمة التى يهمنا مراعاتها فى تعليم أساسيات اللغة القومية وقد أجاد « الأستاذ قدرى » إجادة تستحق كل تقدير ، ويكفيه فضلا أنه تصرف بما يناسب لغتنا العربية ، حتى لا يكاد القارئ يشعر بأنه مترجم عن لغة أخرى .

ولعل من يمن الطالع لهذا الكتاب أن حظى بتقديم أستاذين من أعظم أساتذتنا له ، أما أولها فعميد المربين الأستاذ إسماعيل القبانى بك ، وأما الثانى فعميد اللغة العربية الأستاذ أحمد أمين بك ، وقد كان كل منهما حكيما فى تعليماته وتوجيهاته وآرائه كما عهدتهما ميادين العلم .

ونحن نأمل أن يصبح هذا الكتاب بين الكتب التى تدرس فى المعاهد التى تعد مدرس اللغة القومية ، وأن يذاع فى الأوساط التى تهتم باللغة القومية وبدراستها ، فهو جدير بأن ينال تلك العناية ، وبأن يصادف من نفوسنا كل إعجاب وتقدير .

عبد المجيد عطيه

المدرس الأول بمدرسة المعلمين الابتدائية بشبين الكوم

اللغة العربية فى المدرسة النموذجية*

كانت اللغة من أول نشأتها نوعاً من النشاط ارتبط مع الإنسان ومع نموه الفكرى واتسع مع اتساع عقله ومشاعره . وكانت اللغة العربية إحدى اللغات التى خضعت لهذا التطور لم تشذ عن غيرها ، لولا أن جاء عليها عصر وقف فيه رجل من أهلها ينادون بأنها بلغت آيتها الفنية على يد شعرائها وكتابها وخطبائها ولم يبق بعد ذلك مجال لمستزيد ، وأن الآيات الرائعة التى خلفها هؤلاء دونها أعناق الرجال ، ولا سبيل إلى إضافة حسن فائق بعدها ، وكان من أثر ذلك أن أخذ الكاتبون والمتكلمون من أبناء اللغة يرتدون إلى هذه البحور التى خلفها الأقدمون يغترفون منها ، لا يضيفون إليها شيئاً ولا يعنون بزيادة من عندهم ، وكان لذلك أثره فى التعليم فى المدارس ، فقد جاء عهد كان معلم اللغة لا يعنيه من هذه اللغة أن تكون مرآة صادقة لعقل تلميذه ومشاعره ، وإنما الذى يعنيه أن تحتوى على أكبر عدد ممكن من تلك الجمل المحفوظة ، والحكم الموروثة والأشعار التى حكم عليها بالخلود دون غيرها من الأشعار. وكان لذلك أثره فى وظيفة اللغة إذ انقلبت من اعتبارها أداة صادقة دقيقة للتعبير عن الفكر والشعور إلى نوع من الزينة اللفظية لا غناء فيه ، وكان من أثر ذلك أيضاً أن أصبح التلميذ يلوى فكره ليصبح طيّعاً للعبارة المحفوظة والكلمة المختارة ولا تلين اللغة لفكره لتنقله إلى غيره فى أمانة وصدق . وتلك حال لا شك أنها خطيرة فيها إفساد لوظيفة اللغة من جهة وإفساد للفكر الإنسانى من جهة أخرى .

وظل الحال هكذا حتى قامت ثورة فكرية صامتة على تلك القيود التى فرضت على المتعلمين وكان من أثرها ما نراه بين أيدينا اليوم من كتب فيها محاولات صادقة لتغيير هذه الحال والرجوع باللغة إلى وظيفتها الطبيعية .

وبين يدى الآن مجموعة من هذه الكتب ظهرت فى السنوات الأخيرة وكلها تعنى بهذه الناحية عناية خاصة وتحاول علاج الأمر من جانب من جوانبه .

---

* «تعليم اللغة العربية فى المدرسة النموذجية» : الأستاذ محمد احمد المرشدى (مكتبة التربية وعلم النفس — تنشرها دار الشرق للطباعة) الثمن ١٥ قرشاً .

ومن هذه الكتب كتاب « تدريس اللغة العربية فى المدرسة النموذجية بحدائق القبة » ، الذى سأقف الآن عنده .

فهذا الكتاب الذى أخرجه الأستاذ محمد أحمد المرشدى يصور هذه المحاولة الصادقة التى حاول بها أساتذة المدرسة تحت إشراف الأستاذ إسماعيل القبانى أن يحققوا وظيفة اللغة . وكان وراء هذه المحاولة فلسفة غايتها أن ينظر إلى اللغة هذه النظرة التى أشرت إليها فى مستهل حديثى والتى تجعل اللغة أداة طيعة للفكر الإنسانى والمشاعر البشرية وأن تكون ضرباً من ضروب النشاط الطبيعى يصدر عن التلميذ حين يحس حاجة حقيقية إليه . وقد اقتضى وضع هذه الفكرة موضع التنفيذ أن يعاد النظر فى كثير مما يقدم للتلاميذ فى دروس اللغة ، فأبعد من مناهج المدرسة ما يحقق هذه الغاية العملية وأضيف إليها ما يساعد التلميذ على التعبير عن فكره وشعوره تعبيراً يمتاز بالأصالة ، وفيه ذوقه الخاص .

ولعل من دواعى السرور والاطمئنان أن يجد المنصف أن هذا التغيير لم يحل بين التلاميذ وبين التفوق فى الامتحانات العامة التى جرى تلاميذ المدارس فى الاستعداد لها على أسلوب آخر يغاير أسلوب المدرسة النموذجية ، فإذا أضفنا إلى ذلك ما يشاهد فى تلاميذ هذه المدرسة من قدرة على المناقشة والكتابة والقراءة فى شيء كبير من الدقة والبعد عن الحشو فى اللفظ والأسلوب مع حسن الترتيب كان لنا أن نعتقد أن هذه التجربة تجربة سليمة فى أصولها يجب أن يؤخذ بها لتكون اللغة القومية أداة للثقافة والتفكير الناضج والتعامل الاجتماعى السليم .

ولست أعتقد أن التجربة قد وقفت عند الحدود التى رسمها الكتاب فإن الإنسان ليستطيع أن يضيف إليها وأن يمحو منها بل إن التجربة نفسها قد نالها الكثير من التطور فقد بدأت فى الفصول التجريبية ثم انتقلت إلى مدرسة فاروق الأول الثانوية ثم إلى المدرسة النموذجية ، ولكنها كانت فى كل طور من أطوارها تسعى إلى تحقيق ما أشرت إليه من جعل اللغة نشاطاً حرا حبيباً إلى نفوس التلاميذ يساعدهم على التعامل مع بيئتهم تعاملا ناجحاً سواء أكانت هذه البيئة بيئة اجتماعية أم بيئة مادية .

وسواء أخذت المدارس بالمناهج التى عرضها الأستاذ المرشدى فى جملتها أو تفصيلها أم لم تأخذ فإن القارئ لهذا الكتاب يحس إحساساً لا شك فيه أن معلم اللغة العربية يستطيع أن ينجح فى رسالته التعليمية — على أى حال — ما دام يؤمن بوظيفة اللغة فى حياة الإنسان وأنه يستطيع أن يحقق الكثير منها رغم ما هو مفروض على

مناهج المدارس من عسر وجمود ، وحسبه أن يؤكد من قواعدها ما له ضرورة عملية يدرب تلاميذه عليه ، وأن يتيح لهم التعبير عما فى نفوسهم معنياً بالصدق والدقة فيه ، وأن يمكنهم من التعبير عما يحيط بهم فى حياتهم المدرسية وغير المدرسية وعما تضطرب به نفوسهم ويدخل فى خبرتهم لا يفرض عليهم فى ذلك ما يهمه هو من دونهم ، وأن يجعل مطالعتهم تتناول ما يرضى عقولهم ومشاعرهم وما يغذيها بأروع ما خلفه الإنسان من ثقافة وعلم لتكون حياتهم أوسع أفقاً وأنبل مقصداً وأغنى إنتاجاً .

على أنه من الحق أن نذكر أن الأستاذ المرشدى حين عرض لتدريس اللغة العربية فى المدرسة النموذجية لم يفته أن يعقد المقارنة بين ما خبره فيها بنفسه وما رآه فى المدارس الأخرى . وحسب القارئ أن يقرأ له فصلا ممتعاً فى الامتحانات وتأثيرها فى طرق التدريس ، وهو ينقد هذه الامتحانات نقداً مراً يقول فيه : « وحسبنا من ذلك أنها تحرمهم (المعلمين) إظهار شخصياتهم ومواهبهم وتعجزهم عن تجريب طرقهم الخاصة . . . » ثم يضرب لذلك الأمثلة معلقاً عليها مبيناً التطور الذى سارت فيه فى السنوات الأخيرة . ولكنه يقول « إنها ما تزال بعيدة عن خبرة التلاميذ وتجاربهم » . ثم لم يكتف بذلك بل عرض للقارئ نماذج من الامتحانات فى المدرسة النموذجية يقف منها القارئ على مبلغ ما للغة من أهمية فى نواحى الدراسة المختلفة ، وتؤكد قيمة اتصال اللغة بحياة التلاميذ العلمية وغير العلمية ، وتجعل من معلم اللغة إنساناً لا يعيش فى عالم مستقل بعيد عما يجرى حوله من ضروب النشاط والمعرفة .

ولقد كان الأستاذ المرشدى مخلصاً أشد الإخلاص للفكرة التى عرضها حين نراه يقول فى ختام كتابه إنه لا يرجو من جمهور المعلمين أن يسلموا بهذه المناهج وتلك الطرق تسليماً ولكنه يرجو أن يقوموا بتجربتها ما أمكنتهم التجربة على أن تكون بعد ذلك موضعاً للبحث ومثاراً للمناقشة . وإنا مع الأستاذ نرجو مخلصين أن تكون حافزاً للتجريب والبحث لخدمة لغتنا القومية .

حسن الحريرى
المدرس الأول بمدرسة المعلمين الابتدائية
بالزيتون

الماضى يبعث من جديد*

هذا عنوان كتاب فى التاريخ القديم والوسيط ألفته « إدنا ماك جوير » المشرفة على إحدى المدارس الابتدائية بمقاطعة انديانا بالولايات المتحدة الأمريكية . ونشر لأول مرة عام ١٩٣٧ وطبع طبعة منقحة عام ١٩٤٦ . وقد وضع الكتاب كما ذكرت المؤلفة فى المقدمة لكى يدرك الطفل النضال العنيف ، والمجهود المتواصل الذى بذله الجنس البشرى حتى وصل العالم إلى درجة الحضارة التى يتمتع بها الآن . فالكتاب لا يعنى بابطال التاريخ أو بأعمال شخص معين مهما عظمت الأبطال أو جلت أعمالهم . ولذلك لا تسجل صفحات هذا الكتاب اسماً إلا إذا كان صاحبه يميز عصراً من عصور الحضارة عن الآخر ، أو لضرورة قصوى يستلزمها سياق القصة التاريخية التى تسوقها المؤلفة . فلا غرابة إذاً إذا لم تزد أسماء الأعلام عن الخمسين اسماً فى صفحات تزيد على أربعمائة وخمسين صحيفة تبدأ من العصر الحجرى وتنتهى بعصر البارود وتتحدث عن تاريخ ما قبل التاريخ حتى عصر النهضة فى أوربا !!! . . . ويمكن لقارئ الكتاب أن يشعر بأن بطل الماضى هو الجنس البشرى بأجمعه ، وتتلخص بطولته فى جهاده لكى يضيف إلى تراثه عنصراً جديداً من عناصر التآلف مع البيئة والانسجام معها ، سواء أكانت هذه الاضافة مادية أو فكرية ، فى مصر أم فى الصين ، فى العصر الحجرى أم فى العصر الوسيط . فالكتاب سجل لأنواع الحضارات المختلفة او على وجه أصح للحضارات التى يكمل بعضها البعض الآخر . وتقوم دراسة هذه الحضارات على أساس مقوماتها الاجتماعية والثقافية . وتتوالى فى الكتاب تبعاً لترتيبها الزمنى قدر الإمكان على شكل صور حية لنشاط الشعوب المختلفة .

ولا شك أن الطريقة التى تتناول بها المؤلفة المواضيع توحى بأسلوب جديد فى التفكير فى معنى التاريخ وأهميته وقيمته التعليمية ، وتمدنا بمقياس صالح لتقدير

* Edna Mc Guire : "The Living Past"

والكتاب يترجم الآن إلى اللغة العربية بإدارة الترجمة بوزارة المعارف .

قيم الحقائق التاريخية ، وخاصة فى المراحل الأولى التى وضع الكتاب من أجلها . وفى الإمكان — كما يبدو لى — تأليف كتب تاريخية على نفس النمط للمدارس الثانوية تكون مادتها أغزر وتحليلها أوسع ومشاكلها أدق وأعمق بما يتناسب مع استعدادات طالب الثانوى .

ويمكننا إذا استعرضنا محتويات الكتاب أن نلمس أسلوب المؤلفة فى تناول الموضوعات فالكتاب ينقسم إلى خمسة أقسام :

القسم الأول ويتناول ما قبل التاريخ .

القسم الثانى يتحدث عن الشعوب المستقرة ويشتمل على هبة النهر (قدماء المصريين) ، وبلاد الآجر (البابليون) ، بلاد الصيد والحرب (الأشوريون) ، بلاد الزراع والرعاه (بنو إسرائيل) ، بلاد النخيل (الفينيقيون) ، ثم حضارات الشرق الأقصى فى الصين واليابان والهند .

القسم الثالث يستعرض البحر الأبيض المتوسط فى عهوده الغابرة ويرينا كيف أهدى الإغريق الجمال للعالم وكيف نمت روما حتى صارت إمبراطورية .

القسم الرابع يصور قيام الدويلات الأوربية على انقاض الإمبراطورية الرومانية ويمثل الحياة فى العصور الوسطى ويعطى صوراً حية ناطقة لها ولنبلائها وفلاحيها وأديرتها .

القسم الخامس يظهر كيف بدأت أوربا تنشط من جديد فى عصر النهضة ويتناول بشكل شيق للغاية عهد المخاطرات والكشف العلمى والجغرافى .

هذا موجز يطمس محاسن الكتاب أكثر مما يبرزها لأن الاقتصار على سرد الحقائق والموضوعات التاريخية البحتة التى يتناولها أى كتاب يضيع معالم الأسلوب وطريقة العرض . ولعل أهم محور تدور حوله طريقة مؤلفة هذا الكتاب عند الكلام عن أى شعب من الشعوب أو جماعة من الجماعات هو إبراز ناحيتين ، الأولى تتصل بما وهبته الطبيعة لهذا الشعب أو ذاك . وهنا تبرز العوامل البيئية أو إن شئت الجغرافية وكيف أثرت هذه العوامل فى حياة الناس وطرق معيشتهم . والناحية الثانية تتصل بما وهبته هذه الجماعة أو تلك للعالم أجمع من عوامل ساعدت على تقدم الحضارة . وهنا تبدو بوضوح النواحى البشرية والإنسانية وتبرز مكونات حضارة الشعب المدروس .

بهذا يمتزج التاريخ بالجغرافية امتزاجاً مثالياً ، فيصبح النشاط الاجتماعى وهو

صلب التاريخ أبرز ما يكون ، وتصبح الجغرافية المجال الحيوى لهذا النشاط . فالطبيعة وهبت مصر النيل فوهبها النيل الحياة والاستقرار ونتج عن هذه الوفرة والقوة أن لعب المصريون دورهم فى بناء صرح المدنية فوهبوا بدورهم العالم الزراعه والفن وفكرة الخلود . . . ووهبت الطبيعة بابل دجلة والفرات وتعاون النهران على خلق مهد آخر للحضارة فيه غزارة وخصب واستقرار ، فوهب البابليون العالم لوناً آخر من ألوان الفنون والزراعة فهم بحكم بيئتهم بناءون زراع مستقرون . . . ووهبت الطبيعة فينيقيا سواحل هادئة وغابات غنية ، فربط الفينيقيون بين خشب غاباتهم وهدوء بحرهم ووهبوا العالم فن التجارة وما تستلزمه من تسجيل لما يشرى وما يباع وكرسوا حياتهم لنقل الحضارة من مكان إلى مكان فى انتقالهم وترحالهم فكانوا كالنحل يرتشفون من كل حضارة فيفيدون أنفسهم ويلقحون حضارة بأخرى . . . . ولنستمع مرة أخرى إلى المؤلفة تقص قصة المصريين القدماء وكيف أهدى لهم النهر واديه وكيف يواظب على فيضانه كل عام وكيف يرقب المصريون ارتفاعه كل عام ويحتفلون بوفائه فيخرجون صغاراً وكباراً فرحين مرحين وينتظم من تقدم بهم السن فى موكب رهيب يتجه نحو المعبد ليقوموا بصلاة الشكر للإله أوزيرس على ما منحهم من خير عميم . . . آن وقت البذر بطرقه المختلفة . . . وهذا وقت الزرع بأساليبه المتعددة . . . وهذا هو فصل الحصاد بأعياده المرحة . . . وهكذا تنتقل القصة فى سلاسة وغير تكلف تصف الهيئة الحاكمة وتقدم الصناعة والفن وتختتم القصة بزيارة المصريين فى عقر دارهم حتى نرى كيف يعيشون ويأكلون ويلبسون ويلعبون ، فهذه زيارة لأخد الرعاة ، وثانية لبائع الدجاج ، وثالثة لمزارع ورابعة لضابط فى الجيش . . . وتنتهى القصة ونحن فى حفل بهيج ويضطر القارئ وهو كاره أن يترك الحفل « ولا تزال الموسيقى تصدح والمدعوون يقبلون على الرقص » ولكن آن الأوان لترك الزمن الغابر والرجوع إلى الحاضر . . .

هذا هو الأسلوب فى كل فصل من فصول الكتاب ، تنتهى منه وكأنك أتيت على التاريخ كله لم يفتك منه شىء . ولا يهمنا إن كان «خوفو » أو « كيوبس » هو الذى بنى الهرم الأكبر أو الأوسط أو الأصغر أو بناها جميعاً ولكن يهمنا أن هناك أهرام بنتها عقيدة . وهى صرح من صروح المدنية لا من الناحية المادية كبناء فحسب بل كرمز لنواحى التفكير الإنسانى فى عهد من العهود الغابرة .

لا شك أن هذا الأسلوب يختلف اختلافاً كبيراً عن الكتب المألوفة لدينا فهو

يستند على فكرة مغايرة لفكرتنا عن التاريخ وخاصة التأريخ للصغار . فكتبنا تبنى أكثر ما يكون على التراجم لأبطال التاريخ ويفوتنا دائماً أن دراسة التاريخ كما يقول ديوى « هى دراسة الحياة الاجتماعية أو دراسة الأفراد منطوين تحت لواء جماعة من الجماعات ومغالاتنا فى تجسيم أعمال بعض الأفراد بحيث تطغى على التاريخ خطأ وأى خطأ لأن نشاط الأفراد صدى للظروف والملابسات الاجتماعية التى تحيط بهم . وقد نجحت المؤلفة نجاحاً كبيراً فى إبراز الناحية الاجتماعية . . .

وتتجلى فى الكتاب ناحية أخرى لها قيمتها وهى الابتعاد عن النواحى القومية المتعصبة فالقارئ يشعر بالمجهود الذى بذله الأولون على اختلاف جنسياتهم وأجناسهم ويعطف على جهادهم جميعاً ، ويحس وهو يقرأ أنه عضو فى كل جماعة يفرحه نجاحها ويؤلمه فشلها . ولا شك أن هذا الاتجاه يساعد على بث روح المحبة والإخاء بين الشعوب بدل التنابذ والتنافس والتنافر التى يقاسى منها العالم الشىء الكثير .

يسير جنباً إلى جنب مع الوضوح فى اللفظ والفكرة الإيضاح بالصور فلا تكاد تخلو صحيفة منها . وصور الكتاب تختلف اختلافاً كبيراً عن الصور التقليدية المعروفة التى تلازم عادة هذه الموضوعات ولا يقتصر الأمر على جمال الإيضاح بل يتعداه إلى البساطة فى الرسم وسلامة الذوق فى التوزيع والاتصال المباشر بالموضوع مما يزيد إقبال القارئ على القراءة .

وأخيراً يعقب كل فصل تمارين وأسئلة تتمشى مع روح المؤلفة فلا تتبع الأسلوب الضيق وتشير إشارة واضحة إلى ما وراء الكتاب من فلسفة . وهى علاوة على قيمتها التحصيلية لها قيمة تعليمية كبيرة . فبعضها يرشد المتعلم كيف يقرأ عامة فى التاريخ وغير التاريخ ويعلمه طريقة الاستعانة بفهارس الكتاب الأبجدية . وكيف يشرك إخوانه فى التحصيل أو الاستمتاع أو تمثيل مسرحية تاريخية ، وكيف يعمل بعض الأشياء كالنحت والرسم وعمل النماذج وجمع الصور . . .

كتاب مثل هذا يوحى لنا بالشىء الكثير ونحن فى بلاد ذات مدنية عريقة قديمة . أما آن لنا أن يستمتع أطفالنا بتاريخ حضارة أجدادهم عن طريق تقديم ما يستسيغون فنبعث لهم الماضى من جديد ؟

محمد سعيد قدرى

تشريعات التعليم الجديدة

مشروع قانون

بتنظيم المدارس الابتدائية وامتحان شهادة الدراسة الابتدائية

نحن فاروق الأول ملك مصر

قرر مجلس الشيوخ ومجلس النواب القانون الآتى نصه ، وقد صدقنا عليه وأصدرناه ،

الباب الأول

المدارس الابتدائية

مادة ١ — مدة الدراسة بالمدارس الابتدائية أربع سنوات

مادة ٢ — لا يقبل بالسنة الأولى من المدارس الابتدائية من نقصت سنه فى أول السنة المدرسية عن سبع سنوات أو زادت على تسع . فاذا وجدت أماكن بعد قبول من تقع أعمارهم بين هذين الحدين يقبل من لم تزد سنه على عشر سنوات .

ولا يبقى بتلك المدارس من زادت سنه فى أول السنة المدرسية على عشر سنوات فى السنة الأولى أو إحدى عشرة سنة فى السنة الثانية أو ثلاث عشرة سنة فى السنة الثالثة أو أربع عشرة سنة فى السنة الرابعة .

مادة ٣ — لا يقبل تلميذ بالمدارس الابتدائية إلا إذا وجد لائقاً من الناحية الصحية وفقاً للنظام الذى يقرره وزير المعارف العمومية .

مادة ٤ — يشترط فيمن يقبل بالسنة الأولى من المدارس الابتدائية أن يكون قد أتم الدراسة بنجاح برياض الأطفال أو أدى إمتحاناً للقبول فى الاملاء العربى والمطالعة العربية والحساب وفقاً للمنهج الذى يقرره وزير المعارف العمومية .

ولا يقبل ممن أدى هذا الامتحان إلا من يحصل على ٥٠٪ على الأقل من النهاية الكبرى لكل مادة وعلى ٦٠٪ من مجموع النهايات الكبرى للمواد . فإذا وجدت أماكن بعد قبول هؤلاء جميعاً يقبل من حصل على ٥٠٪ على الأقل من النهاية الكبرى لكل مادة دون أن يكون حاصلا على ٦٠٪ من مجموع النهايات الكبرى للمواد .

وتكون الأولوية فى القبول لمن أتموا الدراسة برياض الأطفال ثم لمن كان أسبق فى مجموع الدرجات فى إمتحان القبول .

ويشترط فيمن يقبل مباشرة بالسنين الأخرى أن ينجح فى مقرر السنة السابقة للسنة التى يريد الالتحاق بها . ويقبل الناجحون فى الأماكن الخالية بحسب ترتيب نجاحهم فى هذا الامتحان .

مادة ٥ — التعليم فى المدارس الابتدائية بالمجان لجميع التلاميذ ، ولا يكلف التلميذ دفع نفقات إضافية .

مادة ٦ — المواد التى تدرس بالمدارس الابتدائيه هى الآتية :

القرآن الكريم والدين .
اللغة العربية (وتشمل الخط العربى) .
الأناشيد والموسيقى .
اللغة الأجنبية (وتشمل الخط الافرنجى) .
الحساب .
الهندسة العملية .
التاريخ .
التربية الوطنية .
الجغرافية .
مشاهد الطبيعة ومبادئ العلوم .
الصحة .
الرسم .

الأشغال العملية (وتشمل الأشغال اليدوية وفلاحة البساتين بالنسبة إلى البنين ، والأشغال الفنية وأشغال الإبرة والتدبير المنزلى بالنسبة إلى البنات) .

التربية البدنية .

وتعين بقرار من وزير المعارف العمومية اللغات الأجنبية التى يرى تدريسها بهذه المدارس كما يعين بقرار منه كيفية توزيع المواد على سنى الدراسة وعدد الدروس المخصصة لكل منها والمناهج الدراسية .

وتقوم المدارس بالإضافة إلى ما تقدم بما يلائم بيئتها وتلاميذها من وجوه النشاط المدرسى الأخرى .

مادة ٧ — لغة التعليم فيما عدا اللغات الأجنبية المقررة هى اللغة العربية .

مادة ٨ — الأحكام الخاصة بمواظبة التلاميذ وسلوكهم تعين بقرار يصدره وزير المعارف العمومية .

مادة ٩ — العقوبات البدنية ممنوعة منعاً قطعياً .

والعقوبات التى يمكن توقيعها على تلاميذ المدارس الابتدائية تعين بقرار من وزير المعارف العمومية ويبين القرار من له توقيع مختلف العقوبات .

مادة ١٠ — يعين تاريخ بدء السنة الدراسية ونهايتها بقرار من وزير المعارف العمومية .

مادة ١١ — لا ينقل تلميذ من فرقة السنة الأولى أو فرقة السنة الثانية إلى الفرقة التى تليها إلا إذا حصل على النسب الآتية على الأقل من النهايات الكبرى لدرجات أعمال السنة :

٥٠ ٪ فى كل من اللغة العربية (وتشمل الخط العربى) والحساب .

٣٠ ٪ فى مجموعة الجغرافية ومشاهد الطبيعة .

٢٠ ٪ فى الرسم .

ويتبع فى درجات أعمال السنة النظام الذى يقرره وزير المعارف العمومية .

وتلاميذ الفرقتين المذكورتين الذين يرسبون فى أعمال السنة يؤدون اختباراً تحريرياً فى نهاية السنة المدرسية ينقلون على أساسه ولا يعد التلميذ ناجحاً فى هذا الاختبار إلا إذا حصل فى كل مادة من مواد الامتحان على النسبة المذكورة فى الفقرة الأولى من هذه المادة .

مادة ١٢ — يعقد لتلاميذ فرقة السنة الثالثة امتحان انتقال فى نهاية السنة المدرسية.

وتكون مواد الامتحان والنهاية الكبرى والنهاية الصغرى لدرجة كل مادة منها كما هى مبينة فى الجدول الآتى :

المادة	النهاية الكبرى	النهاية الصغرى	
اللغة العربية (وتشمل الخط العربى)	٥٠	٢٥	
اللغة الأجنبية (وتشمل الخط الأفرنكى)	٤٠	١٦	
الحساب والهندسة العملية	٥٠	٢٥	
التاريخ والجغرافية	٢٠	٤	١٥
مبادئ العلوم والصحة	٢٥	٥	
الرسم	١٥	٣	

ولا يعتبر التلميذ ناجحاً إلا إذا حصل على الأقل على النهايات الصغرى المبينة فيما تقدم بشرط ألا يقل مجموع الدرجات التى حصل عليها عن ٤٥٪ من مجموع النهايات الكبرى للمواد .

مادة ١٣ — يعقد إمتحان ملحق لامتحان الانتقال من السنة الثالثة إلى السنة الرابعة ويباح الدخول فيه :

أولا — للتلاميذ الذين رسبوا فى الامتحان الأصلى بشرط ألا يؤدوا الامتحان الملحق فى أكثر من مادتين إلا إذا كانوا حاصلين على ٣٥٪ على الأقل من مجموع النهايات الكبرى للدرجات فى هذه الحالة يمتحنون فى العدد الذى يختارونه من المواد .

ثانياً — للتلاميذ الذين تخلفوا عن الامتحان الأصلى بعذر مقبول فى جميع المواد أو فى بعضها . ويمتحن التلميذ فى هذه الحالة فيما تخلف فيه وكذلك فيما يختاره من المواد التى أدى فيها الامتحان بشرط ألا يزيد ما يختاره من ذلك على مادتين إلا إذا كان حاصلا على ٣٥٪ على الأقل من مجموع النهايات الكبرى للمواد التى أدى فيها الامتحان فيمتحن فى أى عدد يختاره من هذه المواد .

وفى جميع الحالات لا يعتبر التلميذ ناجحاً إلا إذا حصل فى الامتحان الملحق على درجات تتحقق بها شروط النجاح المنصوص عليها فى المادة ١٢ .

مادة ١٤ — يعقد للمواد التى لم تذكر فى المادتين ١١ و١٢ امتحان مسابقة قبل نهاية كل سنة مدرسية ويمنح المتفوقون فيها جوائز على حسب الشروط التى يقررها وزير المعارف العمومية .

ومع ذلك يجوز لوزير المعارف العمومية أن يجعل مادة القرآن الكريم والدين من مواد امتحانات الانتقال بالشروط التى يقررها .

مادة ١٥ — لا يجوز لأى تلميذ إعادة دروسه أكثر من مرة فى كل فرقة . ومع ذلك فلوزير المعارف العمومية مع عدم الإخلال بأحكام المادة الثانية من هذا القانون أن يأذن فى الإعادة سنة أخرى إذا عاق التلميذ عن النجاح ظروف استثنائية، على أن تبين أسباب الاستثناء فى الأمر الصادر بالإعادة .

الباب الثانى

شهادة الدراسة الابتدائية

مادة ١٦ — يعقد فى نهاية الدراسة الابتدائية امتحان عام يمنح الناجحون فيه شهادة تسمى « شهادة الدراسة الابتدائية »

ويباح الدخول فى هذا الامتحان لكل من أتم دراسة المناهج المقررة سواء تلقى دروسه فى مدرسة من مدارس الحكومة أو فى مدرسة حرة أو فى منزله .

مادة ١٧ — يكون امتحان شهادة الدراسة الابتدائية تحريرياً وتكون مواد الامتحان والنهاية الكبرى والنهاية الصغرى لدرجة كل مادة منها كما هى مبينة فى الجدول الآتى :

المادة	النهاية الكبرى	النهاية الصغرى	
اللغة العربية وتشمل الخط العربى	٥٠	٢٥	
اللغة الأجنبية وتشمل الخط الأفرنكى	٤٠	١٦	
الحساب والهندسة العملية	٥٠	٢٥	
التاريخ والتربية الوطنية والجغرافية	٢٥	٥	١٥
مبادئ العلوم والصحة	٢٠	٤	
الرسم	١٥	٣	

ويجوز أن يستعاض عن امتحان اللغة الأجنبية بامتحان إضافى فى اللغة العربية وفقاً للمنهج الذى يقرره وزير المعارف العمومية وتكون النهاية الكبرى لدرجة هذا الامتحان ٤٠ والنهاية الصغرى ٢٠ .

على أنه لا يجوز تطبيق ذلك بالنسبة إلى التلاميذ المتقدمين للامتحان من مدارس الحكومة الابتدائية أو المدارس الحرة الابتدائية .

ولا يعتبر التلميذ ناجحاً إلا إذا حصل على الأقل على النهايات الصغرى المبينة فيما تقدم بشرط ألا يقل مجموع الدرجات التى حصل عليها عن ٤٥ ٪ من مجموع النهايات الكبرى للمواد » .

مادة ١٨ — يعقد امتحان ملحق لامتحان شهادة الدراسة الابتدائية ويباح الدخول فيه .

أولاً — للتلاميذ الذين رسبوا فى الامتحان الأصلى بشرط ألا يؤدوا الامتحان الملحق فى أكثر من مادتين إلا إذا كانوا حاصلين على ٣٥ ٪ على الأقل من مجموع النهايات الكبرى للدرجات ففى هذه الحالة يمتحنون فى العدد الذى يختارونه من المواد .

ثانياً — للتلاميذ الذين تخلفوا عن الامتحان الأصلى بعذر مقبول فى جميع المواد أو فى بعضها .

ويمتحن التلميذ فى هذه الحالة فيما تخلف فيه وكذلك فيما يختاره من المواد التى أدى فيها الامتحان بشرط ألا يزيد ما يختاره من ذلك على مادتين إلا إذا كان حاصلا على ٣٥ ٪ على الأقل من مجموع النهايات الكبرى للمواد التى أدى فيها الامتحان فيمتحن فى أى عدد يختاره من هذه المواد .

وفى جميع الحالات لا يعتبر التلميذ ناجحاً إلا إذا حصل فى الامتحان الملحق على درجات تتحقق بها شروط النجاح المنصوص عليها فى المادة ١٧ » .

مادة ١٩ — على كل تلميذ يتقدم للامتحان سواء فى الامتحان الأصلى أو فى الامتحان الملحق أن يدفع رسماً . ويحدد قرار وزارى مقدار هذا الرسم والأحوال التى يجوز فيها إعفاء التلميذ منه .

مادة ٢٠ — كل تلميذ غش أو حاول الغش فى الامتحان يطرد منه فوراً . وكل تلميذ خالف أحكام اللوائح والقرارات الصادرة فى شأن الامتحانات يجوز طرده من الامتحان أيضاً .

الباب الثالث

أحكام عامة وأحكام انتقالية

مادة ٢١ — لوزير المعارف العمومية أن يصدر ما يراه لازماً من الأحكام التي يقتضيها تنفيذ النظام الذى ينص عليه هذا القانون لامتحان شهادة الدراسة الابتدائية »

مادة ٢٢ — « يجوز لوزير المعارف العمومية أن ينشىء مدارس تجريبية تصل بالتلاميذ إلى مستوى امتحان شهادة الدراسة الابتدائية وفقاً لنظم وخطط خاصة يعينها بقرار منه .

مادة ٢٣ — يلغى القانون رقم ٢٥ لسنة ١٩٢٨ بشأن تنظيم المدارس الابتدائية للبنين وامتحان شهادة اتمام الدراسة الابتدائية والقوانين والمراسيم بقوانين المعدلة له كما يلغى ما يخالف أحكام هذا القانون .

مادة ٢٤ — على وزير المعارف العمومية تنفيذ هذا القانون وله أن يصدر القرارات اللازمة لتنفيذه ويعمل به من بدء السنة المدرسية التالية لتاريخ نشره فى الجريدة الرسمية .

نأمر بأن يبصم هذا القانون بخاتم الدولة ، وأن ينشر فى الجريدة الرسمية وينفذ كقانون من قوانين الدولة

مشروع قانون

بتنظيم المدارس الثانوية وامتحان شهادتى الدراسة المتوسطة والثانوية

نحن فاروق الأول ملك مصر

قرر مجلس الشيوخ ومجلس النواب القانون الآتى نصه ، وقد صدقنا عليه واصدرناه :

مادة ١ — التعليم الثانوى قسمان :

القسم الأول ومدته سنتان .

القسم الثانى ومدته ثلاث سنوات .

وتلحق بالقسم الأول فرقة تحضيرية يلتحق بها التلاميذ الحاصلون على شهادة الدراسة الابتدائية المصرية من غير أن يؤدوا الامتحان فى اللغة الأجنبية . وتبين بقرار من مجلس الوزراء بناء على اقتراح وزير المعارف العمومية شروط القبول وخطط الدراسة لهذه الفرقة ونظام الامتحان الذى يعقد فى نهايتها . أما مناهج الدراسة فتعين بقرار من وزير المعارف العمومية .

الباب الأول

القسم الأول من التعليم الثانوى

الفصل الأول : شروط القبول

مادة ٢ — يشترط فيمن يقبل بالسنة الأولى من المدارس الثانوية :

أولا — أن يكون حاصلا على شهادة الدراسة الابتدائية المصرية مع تأدية

الامتحان فى اللغة الأجنبية أو حاصلا عليها من غير أن يؤدى الامتحان فى هذه اللغة وناجحاً فى امتحان الفرقة التحضيرية المشار إليها فى المادة الأولى من هذا القانون.

ثانياً — ألا تزيد سنه فى أول السنة المدرسية على خمس عشرة سنة . وتكون الأولوية فى القبول للأسبق فالأسبق بحسب مجموع الدرجات فى امتحان شهادة الدراسة الابتدائية ، أو امتحان الفرقة التحضيرية » .

مادة ٣ — يشترط فيمن يقبل بالسنة الثانية من المدارس الثانوية :

أولا — أن يكون حاصلا على شهادة الدراسة الابتدائية المصرية وناجحا فى امتحان الانتقال من السنة الأولى إلى السنة الثانية وفقاً للنظام الذى يقرره وزير المعارف العمومية .

ثانياً — ألا تزيد سنه فى أول السنة المدرسية على سبع عشرة سنة .

وتكون الأولوية فى القبول للأسبق فالأسبق بحسب مجموع الدرجات فى امتحان الانتقال .

مادة ٤ — لا يبقى بالسنة الأولى من المدارس الثانوية من زادت سنه فى أول السنة المدرسية على ست عشرة سنة وبالسنة الثانية من زادت سنه فى أول السنة المدرسية على سبع عشرة سنة .

مادة ٥ — التعليم مجانى فى القسم الأول من المدارس الثانوية على ألا يقبل بهذه المدارس إلا من حصل على ٦٠ ٪ على الأقل من مجموع النهايات الكبرى للدرجات فى امتحان شهادة الدراسة الابتدائية أو فى امتحان الفرقة التحضيرية أو فى امتحان الانتقال بالنسبة للتلاميذ المنقولين إلى السنة الثانية . ولوزير المعارف العمومية إذا وجدت أماكن خالية بعد ذلك أن يقبل بالمصروفات التلاميذ الذين لم يحصلوا على هذه النسبة من الدرجات . وتحدد المصروفات بقرار من مجلس الوزراء بناء على اقتراح وزير المعارف العمومية » .

مادة ٦ — التلاميذ المقبولون بالمصروفات يعفون منها إذا أصبحوا بسبب كارثة طارئة عاجزين عن دفعها . وتعتبر الكارثة طارئة إذا حصلت فى خلال السنة التى يطلب فيها الاعفاء أو السنة السابقة لها على الأكثر . ويلغى الاعفاء إذا رسب التلميذ أكثر من مرة فى امتحان شهادة الدراسة المتوسطة أو إذا رسب فى هذا الامتحان مرة واحدة وكان قد سبق له الرسوب فى أثناء دراسته بهذا القسم » .

الفصل الثانى

مواد الدراسة

مادة ٧ — المواد التى تدرس فى هذا القسم هى الآتية :

الدين — اللغة العربية — اللغة الأجنبية — التاريخ — التربية الوطنية — الجغرافية — الحساب — الجبر — الهندسة — العلوم العامة — الرسم — الأشغال اليدوية (أو الأشغال الفنية وأشغال الإبرة والتدبير المنزلى لمدارس البنات) — الموسيقى (أو فلاحة البساتين) — التربية البدنية .

وتتكون من هذه المواد (عدا الدين والتربية البدنية) المجموعات الخمس الآتية :

١ — مجموعة اللغات (وتشمل اللغة العربية واللغة الأجنبية) .

٢ — مجموعة المواد الاجتماعية (وتشمل التاريخ والتربية الوطنية والجغرافية) .

٣ — مجموعة الرياضة (وتشمل الحساب والجبر والهندسة)

٤ — مجموعة العلوم (وتشمل مادة العلوم العامة) .

٥ — مجموعة الدراسات العملية (وتشمل بالنسبة إلى البنين : الرسم والأشغال اليدوية والموسيقى أو فلاحة البساتين ، وبالنسبة إلى البنات : الرسم والأشغال الفنية وأشغال الابرة والتدبير المنزلى والموسيقى) .

الفصل الثالث

امتحان الانتقال وامتحان شهادة الدراسة المتوسطة

مادة ١٨ — يعقد فى نهاية السنة الأولى من القسم الأول امتحان للانتقال . ولا ينقل التلميذ إلى السنة الثانية إلا إذا نجح فى هذا الامتحان .

مادة ٩ — يعقد فى نهاية السنة الثانية امتحان عام يمنح الناجحون فيه شهادة تسمى « شهادة الدراسة المتوسطة » .

ويباح الدخول فى هذا الامتحان لكل من أتم دراسة القسم الأول وفقاً للمنهج الذى يقرره وزير المعارف العمومية سواء تلقى التلميذ دروسه بمدرسة من مدارس الحكومة أو بمدرسة حرة أو بمنزله .

ويقصر امتحان شهادة الدراسة المتوسطة على مقرر السنة الثانية بالنسبة إلى الفئتين الآتيتين :

(ا) تلاميذ مدارس الحكومة .

(ب) تلاميذ المدارس الحرة أو المتقدمين من منازلهم الذين يكونون قد أدوا امتحان الانتقال إلى السنة الثانية بنجاح وفقاً للنظام الذى يقرره وزير المعارف العمومية .

أما ما عدا هاتين الفئتين فيمتحنون فى مقررات سنتى الدراسة بالقسم الأول معاً.

مادة ١٠ ــ تكون مواد الامتحان فى امتحان الانتقال وامتحان شهادة الدراسة المتوسطة هى المواد الداخلة فى مجموعات اللغات والمواد الاجتماعية والرياضة والعلوم ومادة الرسم .

ويعقد قبل نهاية كل سنة مدرسية امتحان مسابقة فى الدين والأشغال اليدوية والموسيقى وفلاحة البساتين والتدبير المنزلى والأشغال الفنية وأشغال الإبرة والتربية البدنية ويمنح المتفوقون فيها جوائز وفق الشروط التى يقررها وزير المعارف العمومية .

ومع ذلك يجوز لوزير المعارف العمومية أن يجعل مادة الدين من مواد امتحان الانتقال بالشروط التى يقررها .

مادة ١١ ــ يكون امتحان الانتقال تحريرياً فقط . أما امتحان شهادة الدراسة المتوسطة فيكون تحريرياً فى جميع مواد الامتحان وشفوياً فى اللغتين العربية والأجنبية .

مادة ١٢ — « النهايات الكبرى لدرجات كل مجموعة وكل مادة وفرع مادة والنهايات الصغرى لدرجات كل مجموعة وكل مادة مبينة فى الجدولين الآتيين :

أولا — امتحان السنة الأولى

المواد ومجموعات المواد	النهاية الكبرى للدرجات			النهاية الصغرى للدرجات	
	لكل مادة وفرع مادة		لكل مجموعة	لكل مادة	لكل مجموعة
١ — مجموعة اللغات :					
اللغة العربية :					
الإنشاء	٢٠	٥٠		٢٥	
الأدب والقواعد	٣٠				
اللغة الأجنبية :					
الإنشاء	١٥	٤٠		١٦	
التمرينات اللغوية . .	٢٥				
٢ — مجموعة المواد الاجتماعية :					
التاريخ	٢٥		٦٠	٥	٢٤
التربية الوطنية	١٥			٣	
الجغرافيا	٢٠			٤	
٣ — مجموعة الرياضة :					
الحساب والجبر	٢٥		٤٠	٥	١٦
الهندسة	١٥			٣	
٤ — مجموعة العلوم :					
العلوم العامة	٤٠		٤٠	١٦	١٦
٥ — الرسم	٢٠		—	٤	—

ثانياً — امتحان شهادة الدراسة المتوسطة

المواد ومجموعات المواد	النهاية الكبرى للدرجات		النهاية الصغرى للدرجات	
	لكل مادة وفرع مادة	لكل مجموعة	لكل مادة	لكل مجموعة
١ — مجموعة اللغات :				
اللغة العربية :				
الإنشاء	٢٠			
الأدب والقواعد	٢٥ (٥٠)	—	٢٥	—
الشفوى	٥			
اللغة الأجنبية :				
الإنشاء	١٥			
التمرينات اللغوية . . .	٢٠ (٤٠)	—	١٦	—
الشفوى	٥			
٢ — مجموعة المواد الاجتماعية :				
التاريخ	٢٥		٥	
التربية الوطنية	١٥	٦٠	٣	٢٤
الجغرافية	٢٠		٤	
٣ — مجموعة الرياضة :				
الحساب والجبر	٢٥	٤٠	٥	١٦
الهندسة	١٥		٣	
٤ — مجموعة العلوم :				
العلوم العامة	٤٠	٤٠	١٦	١٦
٥ — الرسم	٢٠	—	٤	--

ولا يعد التلميذ ناجحاً فى كل من الامتحانين إلا إذا حصل على النهاية الصغرى لكل مادة وكل مجموعة لها نهاية صغرى .

ومع ذلك إذا لم يحصل التلميذ فى مجموعة واحدة (غير مجموعة اللغات) على

نهايتها الصغرى وكانت درجته فيها لا تقل عن ٣٠٪ من نهايتها الكبرى فإنه يعتبر ناجحاً إذا كان فى الوقت نفسه حاصلا على ٥٠٪ على الأقل من النهاية الكبرى لدرجات مجموعة من المجموعات الأخرى بما فى ذلك مجموعة اللغات .

وإذا كان رسوب التلميذ فى إحدى اللغتين بما لا يزيد على درجتين أو كان رسوبه فى مادة أو مادتين داخلتين أو غير داخلتين فى مجموعة أو أكثر بما لا يزيد على درجة واحدة فى كل منهما فإنه يعتبر ناجحاً بشرط أن يكون حاصلا على ٥٠٪ على الأقل من مجموع النهايات الكبرى لمواد الامتحان .

وتعتبر العلوم العامة مجموعة فيما يتعلق بالتعويض المنصوص عليه فى الفقرة الثالثة من هذه المادة وتعتبر مادة فيما يتعلق بالتجاوز المنصوص عليه فى الفقرة الرابعة منها .

مادة ١٣ — يعقد امتحان ملحق لكل من امتحان الانتقال وامتحان شهادة الدراسة المتوسطة فى كل عام فى المواعيد التى يعينها وزير المعارف العمومية .

ويباح دخول هذا الامتحان :

أولا — للتلاميذ الذين رسبوا فى الامتحان الأصلى ، بشرط ألا يؤدوا الملحق فى أكثر من مادتين أو مجموعتين غير مجموعة اللغات إلا إذا كانوا حاصلين على ٣٥ ٪ على الأقل من مجموع النهايات الكبرى من الدرجات ففى هذه الحالة يمتحنون فى العدد الذى يختارونه من المواد .

ثانياً — للتلاميذ الذين تخلفوا عن الامتحان الأصلى بعذر مقبول فى جميع المواد أو فى بعضها .

ويمتحن التلميذ فى هذه الحالة فيما تخلف فيه وكذلك فيما يختاره من المواد التى أدى فيها الامتحان بشرط ألا يزيد ما يختاره من ذلك على مادتين أو مجموعتين إلا إذا كان حاصلا على ٣٥ ٪ على الأقل من مجموع النهايات الكبرى للمواد التى أدى فيها الامتحان فيمتحن فى العدد الذى يختاره من هذه المواد .

وفى جميع الحالات لا يعتبر التلميذ ناجحاً إلا إذا حصل فى الامتحان الملحق على درجات تتحقق معها شروط النجاح المنصوص عليها فى المادة ١٢ .

مادة ١٤ — على كل تلميذ يتقدم لامتحان شهادة الدراسة المتوسطة ، سواء فى الامتحان الأصلى أو الملحق ، أن يدفع رسما . ويعين قرار وزارى مقدار هذا الرسم والأحوال التى يجوز فيها إعفاء التلميذ منه .

الباب الثانى

القسم الثانى من التعليم الثانوى

الفصل الأول : شروط القبول والمجانية

مادة ١٥ — يشترط فيمن يقبل بالسنة الأولى من القسم الثانى (السنة الثالثة من المدارس الثانوية) :

أولا — أن يكون حاصلا على شهادة الدراسة المتوسطة .

ثانياً — ألا تزيد سنه فى أول السنة المدرسية على ثمانى عشرة سنة .

وتكون الأولوية فى القبول للأسبق فالأسبق على حسب مجموع درجات التلميذ فى امتحان شهادة الدراسة المتوسطة .

مادة ١٦ — يشترط فيمن يقبل بالسنة الثانية (السنة الرابعة من المدارس الثانوية) :

أولا — أن يكون حاصلا على شهادة الدراسة المتوسطة وناجحاً فى امتحان الانتقال من السنة الأولى إلى السنة الثانية من هذا القسم وفقاً للنظام الذى يقرره وزير المعارف العمومية .

ثانياً — ألا تزيد سنه فى أول السنة المدرسية على تسع عشرة سنة .

مادة ١٧ — يشترط فيمن يقبل بالسنة الثالثة(السنة الخامسة من المدارس الثانوية) :

أولا — أن يكون حاصلا على شهادة الدراسة المتوسطة وناجحاً فى امتحان الانتقال من السنة الثانية وفقاً للنظام الذى يقرره وزير المعارف العمومية .

ثانياً — ألا تزيد سنه فى أول السنة المدرسية على عشرين سنة .

مادة ١٨ — لا يبقى بالسنة الأولى من القسم الثانى من زادت سنه فى أول السنة المدرسية على ثمانى عشرة سنة ، ولا بالسنة الثانية من زادت سنه على تسع عشرة سنة . ولا بالسنة الثالثة من زادت سنه على عشرين سنة .

مادة ١٩ — تحدد المصروفات المدرسية بالقسم الثانى بقرار من مجلس الوزراء بناء على اقتراح وزير المعارف العمومية .

مادة ٢٠ — يمنح المجانية الكاملة بهذا القسم كل تلميذ مصرى الجنسية حصل على ٦٥٪ على الأقل من مجموع النهايات الكبرى فى امتحان شهادة الدراسة المتوسطة أو فى امتحان الانتقال .

ويمنح نصف المجانية كل تلميذ مصرى الجنسية حصل على ٦٠ ٪ على الأقل . وذلك كله إلا إذا ثبتت مقدرة التلميذ على دفع المصروفات المدرسية .

ويسرى هذا الحكم على المستجدين فى السنوات الثلاث والمنقولين إلى السنة الثانية أو السنة الثالثة .

وتستمر المجانية فى جميع هذه الحالات إلى نهاية القسم الثانى . وتلغى إذا رسب التلميذ أكثر من مرة واحدة فى أثناء دراسته بذلك القسم .

مادة ٢١ — يعفى التلاميذ المنقولون إلى السنة الثانية أو إلى السنة الثالثة بالقسم الثانى من المصروفات المدرسية كلها أو بعضها إذا أصبحوا بسبب كارثة طارئة عاجزين على الاستمرار على دفع هذه المصروفات .

وتعتبر الكارثة طارئة إذا حدثت فى خلال السنة التى يطلب فيها الإعفاء أو السنة التى سبقتها .

ويستمر الإعفاء إلى نهاية الدراسة بالقسم الثانى . ويلغى إذا رسب التلميذ أكثر من مرة واحدة فيما بقى من مدة الدراسة بهذا القسم أو إذا رسب مرة واحدة بعد إعفائه من المصروفات وكان قد سبق له الرسوب فى أثناء دراسته بهذا القسم .

مادة ٢٢ — يعفى من المصروفات المدرسية لمدة سنة واحدة بسبب التفوق كل تلميذ حصل على ٧٥٪ على الأقل من مجموع النهايات الكبرى لمواد امتحان شهادة الدراسة المتوسطة أو امتحان الانتقال بهذا القسم .

الفصل الثانى

مواد الدراسة

مادة ٢٣ — تدرس بالسنة الأولى من القسم الثانى المجموعات والمواد الآتية :

(ا) الدين .

(ب) مجموعة اللغات (وتشمل : اللغة العربية ، واللغة الأجنبية الأصلية واللغة الأجنبية الإضافية) .

(ج) مجموعة المواد الاجتماعية (وتشمل : التاريخ والجغرافية) .

(د) مجموعة الرياضة (وتشمل : الجبر ، والهندسة) .

(هـ) مجموعة العلوم (وتشمل : الطبيعة ، والكيمياء ، وعلم الأحياء) .

(و) مجموعة المواد الفنية (وتشمل بالنسبة إلى البنين : الفنون الميكانيكية — الفنون الزخرفية التطبيقية — المواد التجارية — الفلاحة — الرسم والزخرفة . وتشمل بالنسبة إلى البنات : التدبير المنزلى — الحياطة والتطريز — تربية الطفل — الموسيقى — الرسم والتصوير) .

ويختار التلميذ ما يدرسه من مواد هذه المجموعة على ألا يزيد ما يختاره على مادتين منها وفقاً للنظام الذى يقرره وزير المعارف العمومية .

(ز) التربية البدنية :

وتكون مادة الدين ومواد مجموعة اللغات والتربية البدنية إجبارية على جميع التلاميذ أما المجموعات الأربع الأخرى فيدرس التلميذ ثلاثاً منها بحسب اختياره .

على أنه يجوز للتلميذة أن تستعيض عن دراسة اللغة الأجنبية الإضافية بدراسة إضافية فى المواد الفنية النسوية وفقاً للنظام الذى يقرره وزير المعارف العمومية » .

مادة ٢٤ — تتفرع الدراسة فى السنتين الثانية والثالثة من هذا القسم إلى ثلاث شعب — الشعبة الأدبية ، والشعبة العلمية ، والشعبة العامة .

مادة ٢٥ — لا يقبل التلميذ بالشعبة الأدبية إلا إذا كان قد اختار مجموعة المواد الاجتماعية فى السنة الأولى من القسم الثانى .

ولا يقبل بالشعبة العلمية إلا إذا كان قد اختار مجموعة الرياضة ومجموعة العلوم » .

مادة ٢٦ — تدرس بالشعبة الأدبية المجموعات والمواد الآتية :

(ا) مجموعة اللغات (وتشمل : اللغة العربية ، واللغة الأجنبية الأصلية ، واللغة الأجنبية الإضافية ، والترجمة من اللغة الأجنبية الأصلية إلى اللغة العربية) .

(ب) مجموعة المواد الاجتماعية (وتشمل التاريخ والجغرافيا) .

(ج) مجموعة المواد الفلسفية (وتشمل : مبادئ الفلسفة وعلم الاجتماع) .

(د) التربية البدنية .

ويضاف إلى ذلك دراسة خاصة بحسب اختيار التلميذ فى اللغة العربية أو اللغة الأجنبية الأصلية أو التاريخ أو الجغرافيا .

مادة ٢٧ — تدرس بالشعبة العلمية المجموعات والمواد الآتية :

(ا) مجموعة اللغات (وتشمل : اللغة العربية ، واللغة الأجنبية الأصلية واللغة الأجنبية الإضافية) .

(ب) مجموعة الرياضة (وتشمل : الرياضة البحتة ، والميكانيكا) .

(ج) مجموعة العلوم (وتشمل الطبيعة والكيمياء) .

(د) التربية البدنية .

ويضاف إلى ذلك دراسة خاصة بحسب اختيار التلميذ فى الرياضة البحتة أو فى علم الأحياء .

مادة ٢٨ — تدرس بالشعبة العامة المجموعات والمواد الآتية :

(ا) مجموعة اللغات (وتشمل : اللغة العربية . واللغة الأجنبية الأصلية واللغة الأجنبية الاضافية) .

(ب) مجموعة المواد الاجتماعية (وتشمل : التاريخ والجغرافيا) .

(ج) مجموعة الرياضة (وتشمل : الرياضة البحتة والميكانيكا) .

(د) مجموعة العلوم (وتشمل مادتين من المواد الآتية : الطبيعة ، الكيمياء علم الأحياء) .

(هـ) مجموعة المواد الفنية (وتشمل بالنسبة إلى البنين : الفنون الميكانيكية ، الفنون الزخرفية التطبيقية ، المواد التجارية ، الفلاحة ، الرسم والزخرفة .
وتشمل بالنسبة إلى البنات : التدبير المنزلى ، الحياطة والتطريز ، تربية الطفل ، الموسيقى ، الرسم والتصوير) .
وتجوز إضافة مواد أخرى بقرار من وزير المعارف العمومية :
ويختار التلميذ ما يدرسه من هذه المواد على ألا يزيد ما يختاره على مادتين منها طبقاً للنظام الذى يقرره وزير المعارف العمومية .

(و) التربية البدنية .

وتكون مواد مجموعة اللغات ومادة التربية البدنية إجبارية على جميع التلاميذ أما المجموعات الأربع الأخرى فيدرس التلميذ منها المجموعات الثلاث التى يكون قد اختارها فى السنة الأولى من القسم الثانى .

على أنه يجوز للتلميذة التى تلتحق بهذه الشعبة وتكون قد استعاضت فى السنة الأولى من القسم الثانى عن دراسة اللغة الأجنبية الإضافية بدراسة إضافية فى المواد الفنية النسوية أن تبقى على هذا النحو من الدراسة :

مادة ٢٩ — تكون مناهج الدراسة واحدة فى الشعب الثلاث فى كل مادة من المواد المشتركة فيها عدا الدراسات الإضافية بالشعبتين الأدبية والعلمية .

مادة ٣٠ — يجوز بعد انقضاء خمس سنوات من بدء إنشاء الشعبة العامة أن تعدل بمرسوم مواد الدراسة المقررة بها .

الفصل الثالث

الامتحانات

مادة ٣١ — يعقد لتلاميذ كل من الفرقتين الأولى والثانية من هذا القسم امتحان للانتقال فى جميع المواد المقررة للفرقة عدا الدين والتربية البدنية . ولا ينقل التلميذ من فرقته إلى الفرقة التى تليها إلا إذا نجح فى هذا الامتحان .

مادة ٣٢ — يعقد فى نهاية القسم الثانى من التعليم الثانوى امتحان عام يمنح الناجحون فيه شهادة تسمى « شهادة الدراسة الثانوية » .

ويباح الدخول فى هذا الامتحان لكل من أتم دراسة مقررات هذا القسم من الحاصلين على شهادة الدراسة المتوسطة ، سواء تلقى هذه الدراسة بمدرسة من مدارس الحكومة أو بمدرسة حرة أو بمنزله .

مادة ٣٣ — يكون امتحان شهادة الدراسة الثانوية لكل شعبة فى جميع المواد المقررة بها عدا التربية البدنية .

ويقصر الامتحان على مقررات السنة الخامسة بالنسبة إلى الفئتين الآتيتين من التلاميذ.

(ا) تلاميذ مدارس الحكومة .

(ب) تلاميذ المدارس الحرة أو المتقدمين من منازلهم الذين يكونون قد أدوا بنجاح امتحان الانتقال إلى السنتين الثانية والثالثة من القسم الثانى وفقاً للنظام الذى يقرره وزير المعارف العمومية .

أما من عدا هاتين الفئتين من التلاميذ فيمتحنون فى مقررات جميع سنى الدراسة بالقسم الثانى من التعليم الثانوى .

مادة ٣٤ — يختبر التلاميذ فى امتحانات الانتقال تحريرياً فى جميع مواد

الامتحان إلا مواد المجموعة الفنية فيكون الاختبار فيها عملياً وتخصص له نصف الدرجة أما النصف الآخر فيخصص لأعمال السنة .

ويختبر التلاميذ فى امتحان شهادة الدراسة الثانوية تحريرياً فى جميع مواد الامتحان وشفوياً فى اللغتين العربية والأجنبية الأصلية وعملياً فى مواد المجموعة الفنية»

مادة ٣٥ — النهايات الكبرى لدرجات كل مادة وفرع مادة وكل مجموعة ، والنهايات الصغرى لدرجة كل مادة وكل مجموعة فى امتحان الانتقال إلى السنة الثانية من القسم الثانى مبينة فى الجدول الآتى :

المواد ومجموعات المواد	النهايات الكبرى للدرجات		النهايات الصغرى للدرجات	
	لكل مادة وفرع مادة	لكل مجموعة	لكل مادة وفرع مادة	لكل مجموعة
١ — مجموعة اللغات :				
(ا) اللغة العربية :				
الإنشاء	٢٠ } ٥٠		٢٥	
الأدب والقواعد	٣٠			
(ب) اللغة الأجنبية الأصلية :				
الإنشاء	١٥ } ٤٠		١٦	
التمرينات اللغوية	٢٥			
(ج) اللغة الأجنبية الإضافية . . .	٢٠		٦	
٢ — مجموعة المواد الاجتماعية :				
التاريخ	٣٠	٦٠	٦	٢٤
الجغرافية	٣٠		٦	
٣ — مجموعة الرياضة :				
الجبر	٣٠	٦٠	٦	٢٤
الهندسة	٣٠		٦	
٤ — مجموعة العلوم :				
الطبيعة	٢٠	٦٠	٤	٢٤
الكيمياء	٢٠		٤	
علم الأحياء	٢٠		٤	
٥ — مجموعة المواد الفنية	—	٦٠	—	٢٤

وفى حالة التلميذة التى تستعيض عن دراسة اللغة الأجنبية الإضافية بدراسة إضافية فى المواد الفنية النسوية تضم الدرجات المخصصة لتلك اللغة إلى درجات المجموعة الفنية فتكون النهاية الكبرى لدرجات هذه المجموعة ٨٠ والنهاية الصغرى لها ٣٢.

ولا يعد التلميذ ناجحاً فى هذا الامتحان إلا إذا حصل على النهاية الصغرى لكل مادة وكل مجموعة مواد مقررة عليه لها نهاية صغرى .

ومع ذلك إذا لم يحصل التلميذ فى مجموعة واحدة (غير مجموعة اللغات) على نهايتها الصغرى وكانت درجاته فيها لا تقل عن ٣٠٪ على الأقل من النهاية الكبرى فإنه يعتبر ناجحاً إذا كان فى الوقت نفسه حاصلا على ٥٠٪ على الأقل من النهاية الكبرى لدرجات مجموعة من المجموعات الأخرى بما فى ذلك مجموعة اللغات .

وإذا كان رسوب التلميذ فى إحدى اللغات بما لا يزيد على درجتين أو كان رسوبه فى مادة أو مادتين داخلتين أو غير داخلتين فى مجموعة أو أكثر بما لا يزيد على درجة واحدة فى كل منهما فإنه يعتبر ناجحاً بشرط أن يكون حاصلا على ٥٠ ٪ على الأقل من مجموع النهايات الكبرى لمواد الامتحان » .

مادة ٣٦ — النهاية الكبرى لدرجات كل مادة وفرع مادة وكل مجموعة والنهاية الصغرى لدرجات كل مادة وكل مجموعة فى امتحان الانتقال إلى السنة الثالثة من القسم الثانى وامتحان شهادة الدراسة الثانوية مبينة فى الجدول الآتى :

المواد ومجموعات المواد	النهايات الكبرى للدرجات لكل مادة وفرع مادة	النهايات الكبرى للدرجات لكل مجموعة	النهايات الصغرى للدرجات لكل مادة وفرع مادة	النهايات الصغرى للدرجات لكل مجموعة
١ – مجموعة اللغات :				
(ا) اللغة العربية :				
الإنشاء	١٥			
الأدب والبلاغة	٢٠	٤٠	٢٠	
الشفوى	٥			
(ب) اللغة الإجنبية الأصلية :				
الإنشاء	١٥			
الأدب والتمرينات اللغوية . .	٢٠	٤٠	١٦	
الشفوى	٥			
(ج) اللغة الأجنبية الإضافية . .	٢٠		٦	
(د) الترجمة	٢٠		٨	
٢ – مجموعة المواد الاجتماعية :				
التاريخ	٣٠	٦٠	٩	٢٤
الجغرافية	٣٠		٩	
٣ – مجموعة المواد الفلسفية :				
مبادئ الفلسفة	٢٠	٤٠	٦	١٦
علم الاجتماع	٢٠		٦	
٤ – مجموعة الرياضة :				
الرياضة البحتة	٤٠	٦٠	١٢	٢٤
الميكانيكا	٢٠		٦	
٥ – مجموعة العلوم :				
الطبيعة	٣٠		٩	
الكيمياء	٣٠	٦٠	٩	٢٤
علم الأحياء	٣٠		٩	
٦ – مجموعة المواد الفنية	—	٦٠	—	٢٤
٧ – الدراسات الإضافية	٦٠	—	٢٤	—

وتخصص في امتحان شهادة الدراسة الثانوية أربع درجات من النهاية الكبرى للغة الأجنبية الإضافية للامتحان الشفوى .

وفى حالة التلميذة التى تستعيض عن دراسة اللغة الأجنبية الإضافية بدراسة إضافية فى المواد الفنية النسوية تضم الدرجات المخصصة لتلك اللغة إلى درجات مجموعة المواد الفنيـــة فتصبح النهاية الكبرى لدرجات هذه المجموعة ٨٠ والنهاية الصغرى لها ٤٠ .

ولا يعتبر التلميذ ناجحاً إلا إذا حصل على الأقل على النهايات الصغرى المبينة فيما تقدم بشرط ألا يقل مجموع الدرجات التى حصل عليها عن ٥٠ ٪ من مجموع النهايات الكبرى للمواد » .

مادة ٣٧ — يعقد امتحان ملحق لكل من امتحانات الانتقال وامتحان شهادة الدراسة الثانوية فى كل عام فى المواعيد التى يعينها وزير المعارف العمومية .

ويباح دخول هذا الامتحان :

أولا — للتلاميذ الذين رسبوا فى الامتحان الأصلى بشرط ألا يؤدوا الامتحان الملحق فى أكثر من مادتين أو مادة ومجموعة غير مجموعة اللغات إلا إذا كانوا حاصلين على ٤٠ ٪ على الأقل من مجموع النهايات الكبرى للدرجات ففى هذه الحالة يمتحنون فى العدد الذى يختارونه من المواد .

ويعتبر الرسوب فى الدراسة الإضافية أو فى مجموعة المواد الفنية فى حكم الرسوب فى مادة واحدة .

ثانياً — الذين تخلفوا عن الامتحان الأصلى لعذر مقبول فى جميع المواد أو بعضها ويمتحن التلميذ فيما تخلف فيه وكذلك فيما يختاره من المواد التى أدى فيها الامتحان بشرط ألا يزيد ما يختاره من ذلك على مادتين أو مادة ومجموعة غير مجموعة اللغات ، إلا إذا كان حاصلا على ٤٠ ٪ على الأقل من مجموع النهايات الكبرى للمواد التى أدى فيها الامتحان فيمتحن فى العدد الذى يختاره من هذه المواد .

وفى جميع الحالات لا يعتبر التلميذ ناجحاً إلا إذا حصل فى الامتحان الملحق على درجات تتحقق بها شروط النجاح المنصوص عليها فى المادتين ٣٥ ، ٣٦ .

مادة ٣٨ — على كل تلميذ يتقدم لامتحان شهادة الدراسة الثانوية سواء فى الامتحان الأصلى أو الملحق أن يدفع رسماً .

ويحدد قرار وزارى مقدار هذا الرسم والأحوال التى يجوز فيها إعفاء التلميذ منه.

الباب الثالث

أحكام عامة وأحكام انتقالية

مادة ٣٩ — لا يقبل فى المدارس الثانوية إلا من يكون لائقاً من الناحية الصحية وفقاً للنظام الذى يقرره وزير المعارف العمومية .

مادة ٤٠ — لوزير المعارف العمومية أن يقبل بالمدارس الثانوية بربع مصروفات أو بالمجان أبناء أهالى مديرية أسوان ومركز إسنا ومحافظات سيناء والصحراء الغربية والصحراء الجنوبية المقيمين بهذه الجهات من غير الحاصلين على النسبة المقررة للمجان إذا كانت حالتهم المالية لا تسمح بدفع كل المصروفات ، وهذا مع عدم الإخلال بحكم المادة الخامسة والفقرة الأخيرة من المادة ٢٠ من هذا القانون .

ولا يطبق على هؤلاء التلاميذ القيد الوارد فى آخر المادة السادسة ولا حكم الفقرة الأخيرة من المادة العشرين » .

مادة ٤١ — بدء السنة المدرسية ونهايتها يعينان بقرار من وزير المعارف العمومية .

مادة ٤٢ — تخصص لدراسة المواد فى كل من القسمين الأول والثانى دروس لا تقل عن ٣٤ درساً ولا تزيد على ٣٨ درساً فى الأسبوع .

ويعين بقرار من وزير المعارف العمومية كيفية توزيع المواد على سنى الدراسة وعدد الدروس المخصصة لكل منها فى الأسبوع والمناهج الدراسية .

وتنظم المدارس بالاضافة إلى الدروس المقررة ما يلائم بيئتها وتلاميذها من وجوه النشاط المدرسى الأخرى .

مادة ٤٣ — لغة التعليم فيما عدا اللغات الأجنبية المقررة هى اللغة العربية .

مادة ٤٤ — لا يجوز لأى تلميذ إعادة دروسه أكثر من مرة فى كل فرقة من فرق الدراسة .

ومع ذلك لوزير المعارف العمومية ، مع عدم الإخلال بأحكام المادتين ٤ ، ١٨ من هذا القانون ، أن يأذن فى الإعادة سنة أخرى إذا عاقت التلميذ عن النجاح ظروف استثنائية ، على أن تبين أسباب الاستثناء فى الأمر الصادر به .

مادة ٤٥ — العقوبات البدنية ممنوعة منعاً قطعياً .

والعقوبات التى يمكن توقيعها على تلاميذ المدارس الثانوية تعين بقرار من وزير المعارف العمومية . ويبين القرار من له توقيع مختلف العقوبات » .

مادة ٤٦ — كل تلميذ لا يدفع رسم الامتحان ولم يكن معفى منه لا يسمح له بدخوله . ولا يرد رسم الامتحان بحال من الأحوال .

مادة ٤٧ — كل تلميذ غش أو حاول الغش فى الامتحان يطرد منه فوراً . وكل تلميذ خالف اللوائح والقرارات الصادرة فى شأن الامتحانات يجوز طرده من الامتحان أيضاً .

مادة ٤٨ — يجوز لوزير المعارف العمومية أن ينشىء مدارس ثانوية تجريبية تصل بالتلاميذ إلى مستوى شهادة الدراسة المتوسطة وشهادة الدراسة الثانوية وفقاً لنظم وخطط خاصة تعين بقرار منه » .

مادة ٤٩ — يكون لشهادة اتمام الدراسة الابتدائية المصرية القديمة فيما يتعلق بتطبيق المادتين الثانية والثالثة من هذا القانون نفس القيمة التى لشهادة الدراسة الابتدائية .

مادة ٥٠ — لوزير المعارف العمومية أن يصدر ما يراه لازماً من الأحكام التى يقتضيها تغيير نظام الدراسة والامتحانات .

مادة ٥١ — « يلغى القانون رقم ٢٦ لسنة ١٩٢٨ بشأن تنظيم المدارس الثانوية للبنين وامتحان شهادة الدراسة الثانوية والقوانين والمراسيم بقوانين المعدلة له .

كما يلغى كل نص يخالف أحكام هذا القانون .

مادة ٥٢ — على وزير المعارف العمومية تنفيذ هذا القانون وله أن يصدر القرارات اللازمة لتنفيذه ويعمل به من بدء السنة المدرسية التالية لتاريخ نشره فى الجريدة الرسمية .

نأمر بأن يبصم هذا القانون بخاتم الدولة ؛ وأن ينشر فى الجريدة الرسمية ، وينفذ كقانون من قوانين الدولة .

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجى معهد التربية بالقاهرة

رئيس التحرير : اسماعيل محمود القبانى بك

السنة الأولى | أكتوبر ١٩٤٨ | العدد الثانى

فهـــــرس

دار المعارف بمصر

صحيفة التربية

السنة الأولى | اكتوبر ١٩٤٨ | العدد الثانى

مدام منتسورى تتحدث إلى المعلمين

مدام ماريا منتسورى طبيبة ايطالية معاصرة لها طريقة مشهورة فى التربية يطلق عليها اسمها ، وقد ابتكرتها منذ أربعين سنة لتربية الأطفال فيما بين الثالثة والسابعة فنجحت نجاحاً كبيراً أدى إلى انتشارها فى جميع أنحاء العالم . وتمتاز طريقتها بأنها تسير على نظام التعليم الفردى ، وتوفر الحرية للطفل بلا تدخل فى عمله(١) ؛ وتعنى بالتدريب العضلى والحسى إلى جانب عنايتها بالتدريب العقلى — مستخدمة فى ذلك لعبها التثقيفية والتعليمية المختلفة ، كما أنها تهتم بتربية الطفل تربية اجتماعية .



مدام منتسورى

وقد أدلت مدام منتسورى إلى محرر إحدى مجلات التربية الانجليزية بحديث شائق نقتطف منه ما يلى : —

(١) تتدخل المشرفة إذا طغت حرية الطفل بما يعطل عمل الآخرين .

سألها المحرر : يسمح للأطفال فى مدارسك بحرية الاختيار . فهل يفهم من ذلك أنهم لا يقبلون إلا على ما يحبونه من الموضوعات . وبذلك يتأخرون فى المواد التى لا يحبونها ؟

— إن الأطفال إلى سن السادسة أو السابعة إذا ما أتيحت لهم الفرصة لكى يعملوا مدفوعين بما تنطوى عليه نفوسهم من « حاجات » فإنهم يهتمون بالعمل اهتماماً عميقاً . ويظلون فترات طويلة عاكفين عليه . وعملهم هذا يشمل القراءة والكتابة والحساب . والغالب أن يتركز اهتمام الطفل مدة من الزمن فى موضوع واحد — كالقراءة مثلا — حتى يشعر أنه أتقنه . عند ذلك يتحول اهتمامه الرئيسى فجأة إلى نوع آخر من العمل المدرسى . وهكذا عن طريق اتقان الموضوع الواحد اتقاناً تاماً فى فترة معينة والانتقال بعد ذلك إلى غيره . يصل الأطفال بسهولة فى الوقت المناسب إلى المستوى الذى ينتظر منهم فى الموضوعات المختلفة . وقد يحدث فى سن السادسة أو السابعة والنصف أن يكون الطفل مستمراً على الاهتمام الخاص ببعض نواحى العمل . ومع ذلك فإن هؤلاء الصغار — الذين تدربوا على توجيه أنفسهم بأنفسهم — يبدون رغبة فى التعاون والعمل بحماسة فى أى موضوع آخر حتى وإن كان هذا الموضوع لا يثير اهتمامهم الخاص عند بدء اشتغالهم به .

— لماذا تزعمين أن الأطفال يستمتعون بالعمل ؟

— أقول ذلك لأنى شاهدت حدوثه . وقد أدهشنى . ولذلك عكفت على ملاحظة الظروف التى جعلتهم يعملون بتلك الحماسة وذلك السرور والاقبال . فوجدت أن هذا يحدث فقط عندما يكونون أحراراً فى اختيار العمل وفى الاستمرار عليه بدون تدخل أو مقاطعة ، وعند ما تهيأ لهم الفرص لمزاولة أنواع النشاط المناسب لهم فى كل سن .

— ألا يصير الأطفال أنانيين إذا تركوا يعملون ما يرغبون فيه طوال الوقت ؟

— لا : إن الأطفال ليسوا أنانيين . إنهم لا يعملون ما يرغبون فيه ولكنهم يرغبون فيما يعملون. وهذا الاهتمام بما يعملونه هو النقطة الأساسية . ذلك لأنهم عندما يغمرهم الشعور بالسعادة والارتياح نتيجة لعملهم فإن الطفل الأنانى ينسى نفسه بالتدريج ويندمج مع الآخرين ويستطيع الاستمتاع بالتسليم لهم بما يقتضيه نشاط الجماعة المشترك .

إن الأنانية فى الأطفال دليل على وجود خطأ جسيم فى بيئة المنزل أو المدرسة ،

وبصفة خاصة فى نوع العمل الذى يكلفون القيام به . ولذا يجب أن تعد لهم الأعمال الملائمة وتمهد لهم نواحى الاهتمام التى تشبع ما فى نفوسهم من « حاجات » .

— كيف يتعلم الأطفال التعاون ؟

— انهم لا يتعلمون التعاون ، وانما ينمو روح التعاون فيهم . فهم بطبيعتهم يعاون الواحد منهم الآخر عندما تواجههم الصعوبات . وكلما تقدم بهم العمر أتاح لهم عملهم فرصاً أوفر لتعاون أتم وهكذا .

وغالباً ما تكون الأسرة أو المدرسة هى التى تعرقل هذا الدافع الطبيعى الذى يدفع الأطفال إلى أن يساعد كل منهم الآخر . إذ كيف يتسنى لأطفال يدفعون باستمرار إلى المنافسة الحادة أن يستبقوا هذا الدافع الطبيعى إلى المساعدة المتبادلة ؟

— كيف يعالج الطفل المتمرد ؟ !

— كان الأطفال فى الأزمنة القديمة يرغمون على النظام بطريق القمع من المدرسة . ولكن هذا الشبح المخيف قد زال ، وسمح للأطفال باثبات ذواتهم والتعبير عن أنفسهم ، والفضل فى ذلك كله راجع إلى مبدأ الحرية الذى آمن به الجميع . ومع هذا فإن من الواضح أن الأمر لم يبلغ إلى الآن حداً يبعث على تمام الرضاء . إن الحرية التى يتمتع بها الأطفال فى مدارسى مبنية على أساس من قوانين الطبيعة القاهرة ، ولهذا تجدهم يمارسون نوعاً قوياً من أنواع الرياضة النفسية . إن أى كائن حى لا يكون حراً إلا بأن يتبع قوانين طبيعته الأساسية . فالسمكة يجب أن تظل فى الماء والشجرة يجب أن تبقى أصولها ضاربة فى الأرض ، أما بالنسبة للطفل النامى فإن الشرط الأساسى لحريته هو أن يعيش فى بيئة مزودة بوسائل الترقى الملائمة لكل طور من أطوار نموه . ولعل الحاجة الأساسية الأولى للتلاميذ حاجة مادية محضة : فالمدارس يجب أن يكون بها فضاء كاف يستطيع الأطفال والمعلمون أن يعملوا فيه فى يسر ، ويجب أن تعد لهم من المواد والأدوات ما يمكنهم من العمل . ومتى توافر هذا ينبغى أن يشعر الأطفال أن المدرسة ملك لمن يستعملون ماتهيئه فيها من الوسائل ، فهى لهم ليعملوا فيها وليعنوا بها . بمثل هذه الوسائل الإيجابية — وبمثلها فقط — يمكن أن نهذب طباع المتمردين وأن نساعد الجيل الناشىء على أن يبلغ أعلى مراتب النمو . فالمدرسة يجب أن تكون جزءاً من بيئتهم التربوية فحسب .

إن تربية كبار الأطفال أوسع مجالا من أن تحدها تلك الساعات التى يقضونها بالمدرسة ، فالمدرسة يجب أن تصبح مكاناً يستطيعون فيه أن « يبلوروا » تجاربهم

وخبراتهم عن العالم الحديث فى الحضر والريف . فعلينا أن نتيح للأطفال فى جميع الأعمار الفرص كى يعملوا — وبخاصة كى يعملوا بأيديهم أعمالا تحتاج إلى تفكير وتعقل ، لا أعمال يدوية فحسب . علينا أن نشجعهم بأن نهيىء لهم فرص تحمل المسئوليات الحقة . وينبغى ألا يقصر المعلمون همهم على توجيه النقد إلى الآباء والبيئة المنزلية من هذه الناحية بل أن يتعاونوا مع الآباء تعاوناً حقاً على ما فيه الخير للأطفال .

— يقال إن تكاليف تهيئة مدرسة للأطفال للسير على طريقة منتسورى باهظة ؛ فهل معنى ذلك أن إصلاح المدارس الابتدائية والثانوية يحتاج إلى نفقات عالية أيضاً نسبياً ؟

— إنكم تنفقون قدراً كبيراً من المال بلا طائل فى مدارسكم الحديثة ، ولكن من المؤكد أن النفقات مهما عظمت تهون إذا كان المقصود من انفاقها تحسين حال الإنسانية . إن الحرب تكلفنا مالا طائلا مع أننا لا نتبين ما الذى نكسبه من ورائها . ولو قدر سكان العالم أن تقدم البشرية ورقيها يتوقفان على تربية أبنائهم لهيئوا لهم أحسن الظروف وفسحوا لهم أطيب المجالات ؛ لا لمجرد أن يسعدوا ويحيوا حياة ممتعة فحسب . بل لأن من الضرورى أن تهيأ للناشئين من الطفولة إلى أن يبلغوا سن الرجولة الظروف الصالحة التى تمكنهم من النمو إلى أقصى ما تسمح به استعداداتهم . وألا يتركوا ليشبوا فى ظروف تعطل نمو قواهم الجسمية والعقلية . وليس معنى ارتفاع تكاليف المدارس أن يحيا الأطفال فيها حياة مترفة ناعمة . فقد لاحظت دائماً أن أبناء الفقراء الذين يعيشون فى بيئة رقيقة ، ويتبعون آباءهم فى أعمالهم . ويشاركونهم فى دورة حياتهم اليومية ، أحد ذكاء من أبناء الأغنياء الذين يحبسون فى بيوت الحضانة وحجرات التدريس . إن ما نريد أن نهيئه لأطفالنا هو بيئة بسيطة منظمة ، فيها مجال فسيح للعمل ، بيئة تحتوى على المواد اللازمة لأنواع العمل الذى يتلاءم مع حاجات الأطفال فى كل مرحلة من مراحل نموهم فتكثر فيها الفرص لممارسة هذه الأنواع .

روح الجماعة فى المدرسة

خلاصة ثلاث مقالات فى هذا الموضوع الهام
نشرت فى « صحيفة التربية » الإنجليزية
. (Journal of Education)

من أهم مكتشفات العصر الحديث أن العلاقات الطيبة بين الناس ليست سبباً فى إسعادهم فحسب بل هى فوق ذلك خير وسيلة تعينهم على الإنتاج الوفير . والشواهد على ذلك كثيرة أقربها ما حدث فى الحرب الأخيرة ، فقد تبين فيها أن الذين صمدوا لأهوالها ونوائبها هم أولئك الذين كانت تربط بينهم عوامل الزمالة والعلاقات الإنسانية — الذين تراصوا وتعاونوا بدوافع نفسية — لا أولئك الذين دخلوها استجابة لسلطان مطلق أو حكم ديكتاتورى .

ولنا أيضا شاهد من الأبحاث التى أجريت فى المصانع الكبيرة ، فقد تبين لأرباب المصانع أن العلاقة المبنية على السلطان المطلق ، علاقة السيد بالمسود ، لم تعد الوسيلة الناجعة فى انتاج السلع وتوفير الربح ، وأن خيراً من هذا وأجدى على صاحب المصنع أن يسود بينه وبين العامل نوع من المشاركة والتعاون يقوم كل منهما فى هذه الشركة بما يحسنه ويتقنه . فالعامل لا يغرم بعمله ويتحمس له فى ظل ديكتاتورية صاحب العمل ، ذلك لأن الحماسة والقهر ضدان لا يجتمعان إذا توافر أحدهما انعدم الآخر ، وشتان بين أن يؤدي العامل واجبه بدافع الرغبة والشعور بأنه يعمل للصالح العام ، وبين أن يؤديه بدافع الخوف وتجنب العواقب والمسئوليات . فالعلاقات الإنسانية إذن عامل أساسى فى الإنتاج ، إذا اختلت أو شابتها بعض الشوائب تعثر المصنع حتى ولو كانت نظمه وأدواته على درجة عالية من الجودة والكفاية . . .

— إذا كان هذا هو الشأن فى قيمة العلاقات بين الناس فى المصانع والأعمال ، فأجرى بها أن تكون ذات أثر حيوى فى الحياة والنظم المدرسية . لقد أصبح من المسلم به أن المدرسة مجتمع وليست « ورشة تلقين » ، وإن كان هذا التسليم لا يتجاوز

حتى الآن حدود النظريات إلى الواقع والحياة . فالعلاقات الشخصية في المدرسة شيء جوهري أساسي لا يغني عنه نظام أو منهج . إن الطالب لا يصبح مواطناً نافعاً عن طريق المنهج ، أو لأنه يلقن دروس التربية الوطنية أو لأنه يساهم في بعض الجمعيات المدرسية ، وإنما تنمو شخصيته وتتفتح وتكتمل نتيجة للعلاقات الشخصية السليمة بينه وبين ناظر المدرسة وأساتذتها وطلبتها . وانه لمن المؤسف حقاً أن الحالة في بعض المدارس لا تتفق وهذه الأوضاع السليمة . فالناظر فيها حاكم بأمره ، واجتماعات المدرسين معدومة ، والنظام مؤسس على الخوف والقهر والإرغام . أما في بعض المدارس الأخرى فإنك تجد التعاون تاماً والتشاور مستمراً بين الناظر والمدرسين والطلبة ، والمدرسة كلها مجتمع متماسك متساند متعاون ، والتأديب والعقوبة فيها ليسا إلا ضرورة اجتماعية لا مظهراً للسلطة والسلطان .

والفرق بين المدرستين ناتج عن فهم الناظر لمعنى السلطة والنظام . والناظر عامل أساسي في المجتمع المدرسي ، شأنه في هذا شأن قبطان السفينة تتوقف عليه حالة رجالها المعنوية ومستواها وجوها ، أو كرئيس التحرير الذي يكسب جريدته جواً ولوناً معينا . ثم يجب ألا نغفل من حسابنا المدرسين عندما نتحدث عن الروح والجو اللذين يسودان المدرسة ، إذ أن أثرهم في ذلك عظيم ، بل إن مدرساً واحداً قد يكون صاحب الفضل الأول في ذيوع العلاقات الطيبة في المدرسة . أما إذا لم يكن هنالك انسجام وتوافق بين الناظر والمدرسين فلا بد أن يفسد الجو المدرسي وتنعدم فيه الصلات الإنسانية السليمة . فالعامل الأساسي في الجو المدرسي إذن إنما هو العلاقات القائمة بين الناظر والمدرسين والطلاب ، فإن كانت صالحة صلحت شئون المدرسة كلها وإن فسدت فسد معها كل شيء .

وعلاقة الناظر بالمدرسين والطلبة تتفاوت من مدرسة إلى أخرى وتتدرج من السلطة المطلقة والسلطان القاهر إلى الأسس الديموقراطية السليمة . فمن النظار من يعمل ما يشاء كما يشاء دون التفات إلى العنصر الإنساني في الموضوع ، ومنهم من يستشير بعض المقربين إليه دون سواهم ثم ينفذ ما يريد ، وفي كلتا الحالتين يجهل جمهرة الطلاب والمدرسين سير الأمور في مدرستهم ويشعرون أن لا يد لهم في هذا ، وأنهم غير مسئولين عن شيء سوى القيام بأعمالهم في أضيق حدودها وتجنب المسئوليات بأنواعها . والنظام الديكتاتوري يقتل الوعي الإجتماعي ، ذلك العنصر الحيوي في حياة الجماعات ، وهو أيضاً يضفي على العقوبة لوناً من العنت والإرهاق . . . .

وقد يحدث أن يكون الناظر حاكماً بأمره فيما يتصل بالمدرسين دون الطلبة ، وهذا شر أنواع الديكتاتوريات المدرسية . فهو يحرم المدرسين من السلطات الضرورية لهم فى تصريف الأمور . ويغرى الطلبة بالمدرسين فيتحدونهم اعتماداً على سوء العلاقات بينهم وبين الناظر ، والنتيجة لكل هذا شيوع الفوضى وفساد العلاقات بين الأفراد وقتل الروح المعنوية فى المجتمع المدرسى .

بعض المدارس تعيش فى هذا الجو الخانق . وبعضها يعيش فى جو صحى ملائم ، تسوده علاقات سليمة طيبة تصلح لأن تكون دعامة لبناء مجتمع سليم سعيد . فلا يكون الناظر فيها حاكماً بأمره . بل رائداً يشاور التلاميذ والمدرسين فى جميع شئون المدرسة — تلك الشئون التى تهمهم دون سواهم ، يتأثرون بها ويؤثرون فيها . يخضعون للقوانين والقرارات وينفذونها . فمتى كان لهم شأن فى إصدار هذه القوانين . أصبحت عندهم ضرورة اجتماعية استلزمتها الحياة المشتركة بينهم جميعاً . لا شيئاً صادراً عن نزوة فى رأس إنسان وهوى فى نفسه .

متى نجح الناظر فى إيقاظ الوعى الاجتماعى فى مدرسته استوت له ولمدرسته العلاقات الطيبة بين الطلبة والمدرسين وساد فيها جو اجتماعى روحى من النوع الممتاز . ومن شأن هذا أن يزيد فى احترام التلاميذ للناظر والمدرسين وإطاعتهم . لأن الجماعة تفهم فى هذه الحالة أن السلطة ضرورية لتأدية الوظيفة . فلا تعود ترغب فى مقاومة السلطة أو الثورة عليها . ثم يشعر الطلبة أن التأديب ضرورة اجتماعية وليست مسألة شخصية بين طالب ومدرس . ويصبح مرجع التأديب فى رأى التلاميذ صالح الجماعة وليس شهوة الاستبداد .

إن النظام الديموقراطى يقوم فى الأصل على أن لكل فرد فى المجتمع وظيفته وعمله ، كل منهم يقوم فيه بقسط من المجهود المشترك الذى يرمى إلى غايات اجتماعية ، فينتج من هذا جو اجتماعى صحى جميل يشيع النشاط فى نفوس الأفراد . بعكس الجو الديكتاتورى المظلم الخانق الذى يعيق النشاط ويقضى على الرغبة فيه .

إن الشخصية الاجتماعية تنمو بالمشاركة والتعاون وتبادل المعاملات . ويمكن أن نتخذ مدى توافر الفرص لهذه المشاركة وهذا التبادل دليلا على الدرجة التى بلغتها المدرسة فى تطورها من مجرد « مؤسسة » إلى « مجتمع » صالح . ويتميز المجتمع عن «المؤسسة» بأن أفراده جميعاً يعملون عن قصد وإرادة على المساهمة فى تحقيق أغراض

مشتركة للجماعة . وهو بعد أصلح الأجواء لنمو الفضائل والأخلاق ، إذ أن مجال التعبير الذاتى للفرد فيه أوسع وأرحب ، والتعبير الذاتى والنشاط الذى يرمى إلى غاية سامية أسس الأخلاق والفضائل ، ومدعاة سلامة المجتمع . وهو أيضاً خير علاج لمرضى النفوس ذوى الميول المنافية للصالح العام .

ومتى كان الأمر كذلك فما هى إذن خير الطرق لتنظيم المدرسة بحيث تصبح مجتمعاً يساهم فى بنائه الطلبة والمدرسون والناظر جميعاً ؟

أولا — يجب أن تكون أغراض المدرسة واضحة مفهومة عند الجميع . فتقسيم الوظائف والأعمال فى ذاته لا يجدى إلا إذا كان مرتبطاً بتحقيق الأغراض المشتركة للجماعة ، ولكن للأسف هذا الغرض الاجتماعى لا وجود له فى بعض المدارس . فلو أنك سألت طالباً ما الغرض من وجوده بالمدرسة العادية لأجابك بأنه جاء ليتعلم ويحصل على الشهادة . والأمر بخلاف ذلك فى المعاهد التى نظمت على أنها « مجتمعات » ، فقد سئل طالب فى أحد هذه المعاهد ما الغرض من وجوده فى تلك المدرسة ، فقال إن الخبرة والمران اللتين يحصل عليهما من المساهمة فى إدارة المدرسة وتسيير شئونها تعده لحياة أنفع وأصلح فى المستقبل . فى نظر هذا الطالب أن المدرسة ليست طريقا لنيل الشهادة ، وإنما هى مجتمع يساهم هو فى بنائه وإدارته . وسئل ناظر فأجاب « نحن نرمى إلى تنمية شخصياتنا وشخصيات من يتصل بنا من الطلاب . ونرمى إلى أن نخلق منا جميعاً مواطنين صالحين ، وإلى فهم المجتمع الكبير الذى يحيط بمعهدنا ، فنقوم ببعض الخدمات له متى كان ذلك مستطاعاً لنا » .

متى وضحت الغاية من المدرسة للناظر والمدرسين والطلبة استقام أنموذج الحياة فيها ، وأصبحت تلك الغاية عاملا بالغ الأثر فى كل ما يصدر من قرارات وأوامر ، أى تصبح المدرسة مجتمعاً لا تتخذ فيه قرارات إلا متى كانت تساعد على بلوغ الغاية المرجوة . ثم متى كان الغرض واضحاً مفهوماً مقبولا ينشط الأفراد ويسعون ويتعاونون لبلوغ الغايات المنشودة .

والناحية الدراسية المحضة من عمل المدرسة . تتيح فرصاً محدودة للمساهمة والمشاركة ، ومع ذلك فهى فرص ذات قيمة . فالمشروعات ، والتمثيل ، والمناظرات الأدبية ، والنشاط الموسيقى — كل هذه يمكن أن يكون لها أثر ذو بال فى التربية الاجتماعية . وكذلك الأشغال اليدوية ، فهى تهيئ الفرصة لقدر كبير من العمل ذى المغزى الاجتماعى ، إذا لم تخضع دراستها خضوعاً قاسياً لمنهج مقرر للامتحان .

أما ما ينفع فى خلق الجو الاجتماعى على أحسن الوجوه فهو المساهمة فى إدارة الشئون المدرسية اليومية . وما يسميه البعض خطأ « نشاط خارج عن الجدول » : بشرط أن يكون ذلك النشاط مسدداً للأغراض الاجتماعية . وأن يكون القائمون به مدركين للروح التى يجب أن تسوده ؛ إذ بدون هذا الشرط تنقلب الجماعات المدرسية إلى عصابات . ويجب أن يسبق هذا النشاط إعداد نفسى للطلاب . فالاستعداد النفسى للمشاركة هو بيت القصيد من النظام كله . ولا نرى بأساً من أن يعود على الفرد بعض النفع الشخصى والفائدة الذاتية من هذا النشاط . وإنما يجب أن تكون هذه المنافع نتائج ثانوية لمجهوداته . ذلك لأن الدافع الشخصى للتصرف لا يكفى لتنشئة التلاميذ دون أن يصاحبه دافع اجتماعى قوى .

ينتج من هذا أن كل عمل يقوم به الفرد فى المجتمع المدرسى يجب أن يفهم على أنه عمل من أعمال المساهمة والمشاركة والتعاون . ويجب أن يعطى الفرد السلطة اللازمة لتنفيذ ما يوكل إليه والقيام بمسئولياته لصالح المجتمع . يوضح هذا المثل الآتى : « كان صبيان فى أحد الفصول مكلفين بالاشراف على المحابر يملآنها وينظفانها ويعدانها لاستعمال الطلبة . وقد درجت بعض الفصول الأخرى التى كانت تستعمل غرفة فصلهما فى بعض الدروس على حشو المحابر بالأوراق والطباشير . وتكرر منهم هذا رغم تكرار تنبيههم . فما كان من الصبيين بعد التشاور مع مدرس الفصل إلا أن أعلنا فى اجتماع عام يضم كل التلاميذ أنه إذا لم تكف الفصول التى تستعمل الغرفة رقم ١٢ عن إفساد المحابر فسوف يضطران لحرمانها من استعمالها بجمعها قبل أن تدخل تلك الفصول إلى الغرفة . وكان لهذا الإنذار الشديد ما يبرره فى نظر المجتمع المدرسى ، وخضع الكبار والصغار على السواء لسلطان الصبيين لأن سلطانهما مستمد من المجتمع .

كذلك ينبغى أن تكون كل جماعة أو ناد فى المدرسة لبنة فى بناء المجتمع المدرسى كله ، ففرقة التمثيل مثلا يمكن أن تكون مجرد أداة يستغلها بعض الأفراد القلائل المولعين بالتمثيل ، ويمكن من جهة أخرى أن تكون مشروعاً اجتماعياً يساهم فيه كل قادر على تأدية هذه الخدمة للمجتمع . وسوف يعجب القائمون على شئون المدرسة للكفايات الكامنة التى لا يظهرها جو آخر غير جو المعاونة والمشاركة .

ومن الخطأ أن يوكل العمل لفرد إذا كان من المستطاع أن يقوم به جماعة ، فإذا كان المشرف على الألعاب مثلا فى حاجة إلى من يعاونه فى الإشراف على

أدوات اللعب وإعدادها وتحضيرها فى الزمان والمكان المحددين ، كان من المستحسن أن يوكل هذا الأمر إلى لجنة بدلا من أن يوكله إلى فرد . ولا بأس من تشجيع المحسن الذى يؤدى واجبه فى مثل هذه الناحية خير أداء ، لأن التنويه بذلك يرفع مركز القائمين بالعمل وهو فوق ذلك ضرورى للنظم الاجتماعية .

ومواجهة الصعاب والتغلب عليها من أهم الحوافز لاستثارة همة الجماعة وبث روح الولاء لها فى نفوس أفرادها . حدث أن طلبت إحدى المدارس الحديثة آلة سينما ناطقة فقيل لها إن الميزانية لا تسمح بهذا فى ذلك الوقت بالذات ، وأنها قد تستطيع أن تحصل على الآلة فى السنة القادمة . فأعلن الناظر هذا على الطلبة ثم قال : « أمامكم سبيلان تختارون منهما ما يحلو لكم ، فإما أن تنتظروا للسنة القادمة ، وأما أن تجمعوا المبلغ المطلوب بطريقة من الطرق ، كأن تقيموا سوقاً خيرية لهذا الغرض . فآثر الطلبة معالجة الصعوبة التى اعترضتهم باقتحامها ، ثم جمعوا المبلغ المطلوب ، وهو ثمانون جنيهاً ، وابتاعوا آلة السينما . وبعد ذلك كتبوا للسلطة التى تتبعها المدرسة يرجون أن يستبدلوا بالآلة السينمائية فى الميزانية القادمة جهاز راديو .

وتستطيع المدرسة كمجتمع صغير أن تساهم فى شئون المجتمع الكبير الذى يحيط بها ، كأن تقوم ببعض الخدمات الاجتماعية ، أو تضطلع ببحوث نافعة . فقد قام طلبة إحدى المدارس ببحث حالة المكتبات فى المدينة ليتعرفوا ماذا يقرأ أبناء الشعب ، وماذا يريدون أن يقرأوا ، ثم دعوا أمين مكتبة المدينة ليتحدثوا إليه ويتحدث إليهم ، وبعد أن فرغوا من البحث قدموا له نتيجته ، فوعد بالعمل على سد حاجات أطفال المدينة من الكتب التى يرغبون فى مطالعتها . وعملية كهذه متى تمت لنهايتها توضح للطلبة بطريقة عملية أهمية العلاقات الاجتماعية واشتباك مصالح الجماعة والأفراد ، وتشعرهم أن لهم وظيفة فى هذا المجتمع وأن لجهودهم قيمة ، وبدون هذا الشعور لا يمكن للفرد أن يصبح مواطناً نافعاً .

فالتعاون لتحقيق أغراض مشتركة لا تقتصر قيمته على أنه من أنجع الوسائل لإنجاز الأعمال . بل إن أهميته العظمى ترجع لما له من الأثر فى نفوس المساهمين فيه . فهو ينمى فى الفرد الشعور بقيمته الذاتية والاجتماعية ويشبع نزعته إلى الخلق والابتكار . وهو فى الواقع الدليل الذى ليس بعده دليل على أن المجتمع صحيح سليم خال من العلل والأمراض الاجتماعية .

إن مثل المدرسة التى أصبحت مجتمعاً كمثل الجسم السليم تتوقف سلامته كله

على سلامة أعضائه وتعاون بعضها مع البعض الآخر . فى مثل هذا المجتمع لا يقول الفرد أنا وأنت ، وانما يقول « نحن » التى تعبر عن الشعور بالتكامل الاجتماعى .

وليست تصرفات الصبى مظهراً لأخلاقه فقط وإنما هى أيضاً نتيجة للمعاملة التى لاقاها من المدرس والمدرسة . فالمعاملة التعسفية تجعل الصبى شاذاً ميالا إلى الاعتداء فى معاملة من هم أضعف منه . وتجعله مستهتراً بمسئولياته عندما يحس أنه بمنجاة من القهر والارغام .

إن من مميزات العصر الحديث أن وظيفة الزعيم فيه قد تغيرت وتبدلت . كان الناس فى الزمن القديم ينتظرون حكم الزعيم فى كل إشكال . وكان عليه أن يصدر الأوامر والقرارات التى تحدد للجماعة تصرفاتها . أما الآن فقد أصبحت وظيفة الزعيم أن يتشاور مع الجماعة فى الإشكال من جميع وجوهه ، ثم تتصرف الجماعة تبعاً لنتيجة المشاورة . ووظيفته فى عصرنا هذا إذن هى أن يوضح الموضوع . ويثير المناقشة ويقود البحث وليس إملاء ارادته وسلطانه . والزعماء يفيدون مركزاً ومقاماً من هذه الطريقة . لأن الجماعة إذا تعاونت تعاوناً قلبياً تزداد جهودها وتتركز وتثمر فى معالجة الأشكال . وفى هذا كسب لمقام الزعامة .

فإذا بنيت حياة المجتمع المدرسى على هذه الأسس يصبح التلاميذ ينظرون إلى الناظر على أنه زعيم ورائد . ويصبح التأديب وسيلة بناء للجماعة ومظهراً لحياتها عوضاً عن أن يكون شيئاً سلبياً فى حياة المدرسة .

ومما يوضح هذا مثالان : حدث أن طلبة إحدى المدارس كانوا يلعبون . فطاشت منهم الكرة وكسرت نافذة بيت مجاور . ولم يتقدم أحد منهم ليدل على الطالب المذنب . فدعا الناظر الطلبة إلى اجتماع عام وأخذ يعنف الطلبة فى مجموعهم ووبخ « الألفوات » أمام الجميع وحرم على الطلبة جميعاً أن يلعبوا بالكرة أو أية لعبة أخرى قبل أن يدلوه على المذنب ، ثم زاد فى عدد المدرسين للإشراف فى أوقات الفراغ ، ومع كل ذلك لم يشى أحد بأحد ولم يظهر المذنب . وفوق هذا خيمت على جو المدرسة سحابة من الغيظ المكتوم وانتشر فيها روح من الفتور والركود ، اضطر معه الناظر فى آخر الأمر أن يرجع عن قراره ويعيد الألعاب ، وكانت النتيجة التربوية لتصرف الناظر سلبية على طول الخط ومن جميع الوجوه .

أما المثال الآخر فقد حدث فى مدرسة أخرى . كان من عادة الطلبة فيها عند الخروج من الفصول أن يندفعوا كالقذائف . وقد حاولت المدرسة أن تقضى على

هذه الظاهرة دون جدوى ، إلى أن حدث يوماً أن أصيب طفل صغير فى هذا الزحام جراء الهرولة والاندفاع . فجمع الناظر مندوبى الفرق ليشاورهم فى الأمر علهم يجدون علاجاً لهذه الحالة ، فاتضح له أن الإشكال مرجعه عدة أسباب : منها أن بعض المدرسين يؤخرون الطلاب بعد دق الجرس فيضطر المتأخرون للإسراع حتى يصلوا إلى غرف الدروس الأخرى فى الوقت المحدود ، ومنها أن الفطائر والحلوى تنفذ من عند البائع فى « الكانتين » بسرعة فيضطر الطلبة إلى أن يتسابقوا للحصول عليها عند بدء الفسحة ، ومنها أن الملاعب تمتلىء وتزدحم باللاعبين فيحب الطلبة أن يسارعوا لحجز أمكنة لهم . فلما عرفت الأسباب وعولجت انقطع التسابق بين الطلبة ، وأصبحوا يسيرون على مهل ، واستطاعت الجماعة بإرشاد الناظر أن تقضى على هذه الفوضى .

فلو فرضنا أن المشكلة الأولى حدثت فى المدرسة الثانية فماذا كان يحدث ؟ كان يحدث اولا أن الناظر يتحاشى توبيخ « الألفوات » علناً لأنه من الخطأ أن نعطى الطالب مسئولية ثم نعامله كطفل . وثانياً لم يكن ليحرض التلاميذ على السعى والوشاية بإخوانهم . فولاء الطالب لزملائه صفة خلقية مرغوب فيها حتى وإن ظهر للكبار أنه فى غير موضعه . بل كان الأحرى بالناظر أن يجمع الألفوات والمدرسين ويشاورهم فى الأمر ، فيدلى كل منهم بأسباب ما وقع وما يرى له من وجوه العلاج ، وبعد ذلك يبحثون فى إصلاح النافذة المكسورة . وبعبارة أخرى يعالج الناظر المسألة على أنها مشكلة اجتماعية تقع مسئوليتها على الجماعة كلها وعليها أن توفر لها الحلول المعقولة .

أما فيما يتعلق بإحجام الطالب المذنب عن الاعتراف بذنبه ، فإن مثل هذا الإحجام لا يمكن أن يكون فى جميع الحالات نتيجة لعدم الأمانة . لأن سبب مثل هذه الحادثة قل أن يكون من البساطة بحيث نكون عادلين إذا ألقينا المسئولية كلها على عاتق فرد بالذات . وشعور الطالب بأن الذنب ليس ذنبه وحده ، وخوفه من أن يعرض نفسه للسلطات المدرسية وهو لا يدرى على التحقيق على أيه صورة ستعالج الموضوع إذا اعترف ، خليقان أن يحملاه على أن يتردد فى الاعتراف أو يمتنع عنه . أما إذا وثق بأن السلطات المدرسية سوف تعالج المشكلة بالحكمة والتريث وبالبحث والمشاورة . وأن المسئولية ستحدد بروح الإنصاف ، فهو جدير بأن يعترف بما وقع منه . ففى المجتمع السليم يتعلم الفرد بالخبرة والمران أن الأمانة

ليست فقط واجباً اجتماعياً وإنما هى من الناحية الأخرى مسألة كرامة شخصية ، وحتى إذا لم يشعر الفرد بهذه أو بتلك فإن علاج الجماعة له أنجع وأصلح لأخلاقه من علاج السلطان الاستبدادى .

فى مثل هذه المدرسة مجتمع صحيح سليم يظهر روحه وأثره فى معالجة المشاكل التى تعترض سبيله وفى قدرته على الانتاج على السواء . على أن علينا أيضاً أن ننظر بعين الاعتبار إلى سلامة كل جزء من أجزاء المجتمع المدرسى . وكيف يمكن أن يتحقق التفاعل الحى بين الأجزاء المختلفة . ومن الواضح أن الوحدة الحيوية فى المجتمع المدرسى هى حياة الجماعة فى الفصل . فهذه الجماعة الصغيرة تنظم النشاط المشترك لتلاميذ من عمر واحد . وفى نفس الوقت توفر لهم الطمأنينة اللازمة لنمو الطفل : بما يتوافر فيها من علاقات وصداقات وثيقة بين الطلبة — كل هذا تحت إشراف أستاذ ينظر الأولاد إليه على أنه رائدهم ويشعرون أنهم يستطيعون أن يلجأوا إليه فى الأزمات للمشاورة والاسترشاد . ويقتضى هذا ألا يزيد عدد أفراد الجماعة على الثلاثين وإلا فإن قيمتها تقل من وجهة التربية الاجتماعية . كما أن الاستقرار واجب لمثل هذا النظام فلا يجوز نقل المدرس لتحقيق أغراض إدارية واهية . إذ أن هذا يؤثر فى سعادة جماعته ونشاطها — بل فى المجتمع المدرسى على العموم .

ومع أن الاتصالات بين تلاميذ الفصول والفرق المختلفة قد توجد بطبيعة الحال فى بعض دروس الألعاب وغيرها . ينبغى أن تعنى المدرسة بتهيئة الفرص لهذه الاتصالات — التى يصح أن نسميها « الاتصالات الرأسية » — وتنظيمها . والطريقة الشائعة لذلك هى تقسيم المدرسة إلى « أسر » ؛ ولكن إذا أريد أن تحقق الأسر غرضاً اجتماعياً نافعاً يجب ألا تكون مجرد وسيلة لتنشيط المباريات الرياضية . بل تكون أداة للتعاون كما هى أداة للمنافسة . وبعض المدارس توجد « الاتصال الرأسى » من غير أن تستعين بنظام الأسر . وذلك بتخصيص النصف الأخير من بعض أيام الأسبوع للهوايات ، أو غير ذلك من الطرق التى يمكن بواسطتها الجمع بين تلاميذ من أعمار وفرق مختلفة .

وفضلا عن ذلك ينبغى أن تكثر الجمعيات المدرسية على اختلاف أنواعها ، فإنها تساعد على تقوية الوعى الاجتماعى وخلق الشخصيات القوية .

وقد يسأل البعض ماذا نصنع مع الصبى الثائر على النظم المشبع بالميول الضارة بالمجتمع ؟ والجواب على هذا أن مثل هذا الصبى — كما يقول أدلر — لم يختر لنفسه

مثل هذه الميول . وإنما دفع إليها دفعاً . وقد أثبتت البحوث العلمية الحديثة صدق نظرية أدلر ؛ فيجب على المدرسة إذن فى مثل هذه الحالة أن تنظر إلى الطفل على أنه مريض فى حاجة إلى العون ليتغلب على هذه الصعوبة ، لا على أنه مجرم يستوجب العقوبة والشدة والعسف .

سأل بعض المدرسين زميلا لهم كيف يستطيع سياسة فرقة معينة من التلاميذ المتأخرين عقلياً يعجزون هم عن سياسة أمثالها . فأجاب قائلا : « هذا أمر هين ، إنى أعاملهم على أنهم أناس معقولون . أما أنتم فتعاملونهم على أنهم هبل أو مجانين » . هذا لا ينفى بالطبع أن الحزم واجب فى كثير من الحالات . وإنما يجب أن نمد لهذه الفئة يد المساعدة بدلا من توجيه النقد واللوم إليهم . وأن يترك الباب مفتوحاً حتى يستطيعون أن يستعيدوا احترامهم الذاتى بطرق فيها نفع للجماعة . ويغلب فى نهاية الأمر أن يصبح أمثال هؤلاء المشاكسين مواطنين نافعين .

وليس من المستطاع فى هذه العجالة القصيرة أن نعالج العلاقة بين المنهج وحياة المجتمع المدرسى . ويكفى فى هذا المجال أن نقول إن جو المجتمع المدرسى السليم يعين عملية التعلم ويربط بينها وبين الحياة . وإنه قد ظهر بالتجربة أن الطلبة الذين نمت فيهم حاسة الثقة بالنفس . وضبط النفس . واحترام النفس . والميل إلى التعاون مع الغير . أقدر من غيرهم على تحصيل الدروس .

فالأيام السعيدة التى تمر بالصغار فى المدارس تجعلهم معقولين أقوياء متزنين واثقين من أنفسهم لهم أغراض واضحة فى الحياة . والعالم فى حاجة إلى أمثال هؤلاء .

آفة التعليم المركزية

للأستاذ يعقوب فام

من سوء حظ مصر فى العهد الحديث أن التعليم فيها نشأ من المهد حكومياً . فالحكومة هى التى غرست بذرته فى التربة المصرية ، وولته . ورعته وسبحت حوله ، ودفعت به إلى الأمام ، وأخذت بيده إلى أن كبر وترعرع وأصبح دوحة كبيرة تنشر ظلها فى ربوع البلاد من أقصاها إلى أقصاها ، وتعمل على أن لا يبقى طفل من

المصريين محروماً من ظلها ، ثم يطالبها الشعب من التزيد فيه حتى يتسع لكل طفل وصبي وصبية وسوف يلحف عليها بالطلب حتى توفر للراغبين من المصريين التعليم الجامعي بكل أنواعه أيضاً .

نشأ هذا التعليم حكومياً ، وبدأ أول ما بدأ ببضعة مدارس قليلة كان فى مقدور من أنشأها أن يواليها بنفسه — يضع لها مناهجها ، ويغير منها ما يرى أنه واجب التغيير ، يقابل ناظرها ومدرسيها ويتحدث إليهم ويتفاوض معهم فى شئون مدرستهم . ويقابل التلاميذ ويتحدث إليهم ويستمع لهم . فيعرف رغباتهم ويتبين ما يسرهم أو يسيئهم ويحل تلك المشاكل فى الزمان والمكان — والمشاكل عنده ترتبط بزمانها ومكانها وليس بلوائح أو قوانين أو روتين لا يمكن لأحد أن يحيد عنه .

ولأنه كان مباشراً لحالة التعليم وملماً عن طريق الخبرة الشخصية ما يعترض سبيله فى تلك البيئة الخاصة . وكان يسمع ممن يتولون الشئون المباشرة ما يعترض طريقهم من العقبات ، وما يقترحونه للتغلب عليها . ولأنه كان فى الأغلب يستمع للحلول المقترحة ويوازن بينها ويرى لنفسه أنه ليس من المتحتم أن يحل اشكالا بطريقة بذاتها دون غيرها من الطرق ، كان من الممكن أن يترك المسألة للناظر يتدبر فيها كيف شاء يعالجها بالطريقة التى يراها . ولا بدمن أن الناظر كان يطلعه على عواقب المسألة ، أى نجاح الحل أو تعثره .

واستمرت هذه الحال طالما كان عدد المدارس محدوداً . وكان الناظر يتسلم المدرسة على أنها معهده يتوقف نجاحه فى الحياة على نجاحها ، وفشلها على أى وجه فشل شخصى له . يكبر معها وتكبر معه . يكسبها من شخصيته ما يجعلها كائناً حياً له خصائصه ومميزاته التى تغاير ما عداها من المعاهد ، يرتبط اسمه باسمها فلو ذكر أحدهما أغنت ذكراه عن ذكر الآخر . فالتوفيقية مثلا هى «اليوت» ، واليوت هو التوفيقية لا أكثر ولا أقل ، والفرق بين المدرسة التوفيقية وغيرها هو كالفرق بين اليوت وغيره من النظار . وكان الناظر يحب مدرسته كقطعة من كبده لأنها تعكس له وللناس صورة من شخصيته . فكان يرى نفسه فيها كما يرى المرء ظله فى المرآة .

والعلاقة بينهما علاقة مستديمة لا انفصام لها ، فلن ينقل منها إلى مدرسة أخرى لمجرد النقل ، وقلما يطمع فى مركز أكبر من مركزه . فنظارة المدارس وظيفة لها كرامتها بين الناس وفى دواوين الحكومة ، ونظام التعليم وقتئذ لم يكن يتسع لتعدد الدرجات وتفاوتها . و«بعد» فأين يذهب إذا نقل من مدرسته والديوان لم يكن يتسع

لكثير من المراقبين ومساعدى المراقبين ومديرين للمستخدمين وغير المستخدمين؟ كان المجال محدوداً لا يتسع للأطماع والشهوات . وأما من حيث المرتب فقد كان الناظر والمدرس قانعين بما يحصلان عليه ففيه الكفاية للعيش المتوسط لا هو بالمترف ولا هو بالضيق ، ثم هما يعلمان أنهما سوف ينالان من العلاوات ما يزيد العيش بسطة ، وسوف ينالانها فى أوقاتها دون أجحاف ومن غير حاجة للوساطات والشفاعات . . . .

كان من شأن كل هذه العوامل مجتمعة أن تجعل التعليم مستقراً ثابتاً ، والعلاقات بين القائمين على شئونه مستديمة طويلة الآجال ، وهذا بالطبع يجعل الجو المدرسى مبنياً فى الأصل على العلاقات الإنسانية : وليس يخفى أن العلاقات الإنسانية هى أهم مؤثر فى حياة الأطفال . بل هى حجر الزاوية فى بناء شخصياتهم واستواء ميولهم ومشاعرهم .

هذا حسن : وأما ماليس بالحسن فى الموضوع فهو أن التعليم نشأ وترعرع فى بلادنا فى ظل المركزية ؛ كانت كل شئونه مركزة فى يد فرد يشرف عليه ويوجهه كيف شاء ، فى بذرته من الأصل عنصر الديكتاتورية ، وجذوره مثبتة فى تربة السلطان المطلق ، لا يقيم وزناً للمحكومين ، وطرق الحكم فيه ووسائل التأديب تعسفية ، ومع ذلك –لأن معاهده قليلة العدد– لم تظهر المركزية فيه على أبشع صورها. بل كانت مطوية مخبوءة . كان هنالك استبداد : وكان هذا ظاهراً واضحاً ، وكانت هنالك مركزية ، وهذه كانت مستترة لأن عدد المدارس قليل والمشرف عليها متصل بها اتصالا مباشراً ، فلم يكن من المستطاع أن تظهر عيوبها لأن شخصاً واحداً يستطيع أن يشرف على معهد أو اثنين أو خمسة ، كما يستطيع الرجل أن يشرف على مصنع أو مصنعين أو خمسة دون أن تتأثر كفاية هذه المصانع .

ولكن الحال يتغير إذا ما كان لدينا ألف مصنع أو ألف مدرسة ، فى هذه الحالة تظهر عيوب المركزية بجميع نقائصها وآفاتها ، لا يستطيع فرد واحد أو جماعة من الناس الاشراف الفعلى على معاهد التعليم العديدة من مكان ثابت : أو من مركز بذاته يصدرون منه الأوامر واللوائح من حجرة مقفلة ويرسلونها بالبريد إلى الوحدات المحلية بغض النظر عن عوامل البيئة التى تحيط بالمعهد سواء أكان فى الدر أم فى طنطا .

إذا جاز هذا للمشرف على التعليم من خمسين سنة مضت فلا يجوز اطلاقاً الآن لديوان وزارة المعارف فى الوقت الحاضر – يصح أن تتركز السلطة فى يد المشرف

القديم يديرها كما يشاء ويسير معاهد التعليم بالطريقة التى يراها ؛ ذلك لأن معاهد التعليم كانت قليلة ويمكن للمشرف عليها أن يباشرها شخصياً إلى حد ما. أما الآن فالأمر بخلاف ذلك يجب أن تتوزع هذه السلطة على عدد عديد من الناس ، ويجب أن يعطى القسط الأوفر منها للرئيس المباشر . للناظر فى مدرسته وللمدرس فى فرقته ؛ حتى يصرفها بالطريقة التى يراها ويتحمل عواقب تصرفاته .

كان من أثر الطريقة التى نشأ عليها التعليم فى مصر أن المدرس الذى يتصل بالتلاميذ لا سلطة أو سلطان له على التلاميذ أو على مواد التدريس ، بل هو مضطر بحكم المركزية المسيطرة أن يلجأ بمشاكله إلى ناظر المدرسة ؛ وهذا بدوره يلجأ إلى المراقب ، وهذا الأخير يلجأ للمدير العام . وهذا يرجع إلى وكيل الوزارة ؛ ثم تذهب المسألة فى آخر الأمر إلى الوزير الذى يقرر فيها ما يتراءى له ؛ ثم تأخذ المسألة فى دورها من الهبوط من الوزير للوكيل للمراقب للناظر للمدرس .

وكان من نتيجة المركزية أن أصبحت المدارس كالسلع التى تخرج من مصنع واحد. يشبه أحدها الآخر كل الشبه ؛ إذا رأيت واحدة منها أغنتك عن رؤية آلاف غيرها ؛ كان من نتيجة المركزية أن أصبحت العقوبات واحدة ومواد الدراسة واحدة ، والأجازات فى وقت واحد . والامتحانات كلها فى وقت واحد ؛ أسئلتها هى هى لجميع التلاميذ من البحر الأبيض إلى أواسط أفريقيا .

ليس هذا فقط ولكن أصبح آلاف المدرسين ومئات النظار مرتبطين بإرادة فرد واحد ، يسعون لديه لتحسين حالتهم ، وتغيير مسكنهم وعملهم . وترقيتهم من وظيفة إلى أخرى ، وأصبح الوزير هدفاً للضغط السياسى وغير السياسى ؛ وهدفاً للوساطات التى قد يستطيع أن يرفضها وقد لا يستطيع ، وأصبح يجد نفسه مضطراً اضطراراً أدبياً أو مادياً لأن يخالف القوانين التى وضعها بنفسه . الحق أن الوزير مسكين لا يحسده على وظيفته إلا جاهل بدخائل الأمور .

وكم كان الأمر يهون لو أن الوزارة أنشأت أربعة عشر مجلساً للتعليم ؛ لكل مديرية مجلس مستقل كل الاستقلال بموظفيه وادارته ومدرسيه ونظاره ومدارسه وطلبته ، وبميزانيته أيضاً ؛ ينظم عملها بضعة قوانين قليلة تترك للمجلس مطلق الحرية فى التصرف ولا تمنع عنه إلا التلاعب بالأموال أو التنكر لأنظمة الحكم فى البلد . ويكون عمل ديوان الوزارة فنياً لا غير. تكون وظيفة الوزارة التوجيه والإرشاد ليس إلا.

الدرس

للأستاذ محمد فؤاد جلال

كلما تكلم المربون أو الفلاسفة أو علماء النفس عن التعليم واستمع لهم المدرسون هزوا رءوسهم عجباً واتعبوا أكفهم تصفيقاً ، وخرجوا يقول بعضهم لبعض إن هذا « الكلام » عظيم ، وقد يتحمس منهم متحمس فيقول ليت لنا من المدارس ما نستطيع أن نحقق فيه هذا « الكلام » . غير أن هذا القائل يكون عادة من المدرسين الناشئين الذين لم تنضجهم التجربة بعد ، والذين يعتقدون أن كل شيء ميسور التحقيق سهل المنال إذا صحت الإرادة والعزم . ويبتسم زملاؤه الكبار المجربون فيما بينهم . وربما تطوع أحدهم فألقى إليه بالنصيحة ألا يتسرع وألا ينخدع في السراب فيحسبه ماء . فطالما كان في مهنة التدريس ضحايا كضحايا الصحراء ، تاهوا في بيداء المهنة . لأنهم لم يلزموا الطريق المرسوم . والطريق المرسوم في التعليم أشبه بالطريق المرسوم في الصحراء لا تستطيع أن تتجاوزه يميناً أو يساراً لتبحث عن كنوز الصحراء أو تمتع نفسك بجمال منظر تلمحه من بعيد ، لأن التيه أقرب اليك مما تظن . والدرب المطروق آمن لمن أراد أمنا وسلاماً . اتبع الدرب فهو الذى يوصلك في النهاية . قد لا تقع على لقيا ، وقد لا تزيد على أن تسلك ما سلكه أسلافك ، ولكنك ستصل في النهاية إلى شيء ما ومهما كان تقديرك لهذا الشيء فإنك لن تضرب في التيه على كل حال .

ذلك أن هذا الذى يقولونه عن التربية إنما هو كلام فلاسفة عقولهم خصبة ، وخيالهم أخصب ، وقدرتهم على رص الكلام وتخريجه قدرة جرت مجرى الأمثال . أو هو كلام علماء يعملون في معاملهم ومختبراتهم ويستخرجون النتائج بالمئات والألوف ، وهي نتائج تلمح فيها دقة العلم وبساطته فتخدعك ، فتظن تطبيقها سهل المنال ، فإذا تمت خديعتك فأنت من الهالكين .

ويسمع صديقنا المتحمس هذه النصيحة مراراً وتكراراً فلا يلبث إذا كان ممن كتبت لهم السلامة في مهنة التدريس أن ينضم إلى القافلة وينصرف عن الشرود .

هو لا يزال يعجب بما يقال ويردد مع المرددين أن هذا « كلام » عظيم ، ولكنه يسير فى الدرب المطروق .

والعلة فى كل هذا أن « المدرس » ينظر دائماً إلى « الدرس». وليس ذلك غريباً فاللغة لم تخلق هذا الاشتقاق عبثاً . فجعلت « المدرس » « مدرساً » لأنه « يدرس » . فميدان العمل عنده هو الدرس . وعندما نقول الدرس فانما نقصد ما يشمله من زمان ومكان وما يتضمنه من القاء واستماع إلى آخر ما يعرف المدرسون والمتعلمون أو الدارسون أجمعون .

وللدرس أدوات هى السبورة والطلاسة والطباشير والكراسه أو اللوح والقلم والكتاب وكذلك المؤشر أو العصا. وقد يكون قد دخل الدرس بضع أدوات جديدة فى السنين الأخيرة تحت ضغط أولئك المتفلسفين من رجال التربية . ولكنها فى الواقع إنما أدخلت لا لتستعمل استعمالا كاملا وإنما لتخرس ألسنة هؤلاء المتفلسفين كلما حضروا الدروس ، ولتقى التعليم شرهم. ولتوهمهم أن هناك من يصدقهم فيما يقولون ، فينصرفون وهم مغتبطون، وهكذا نتخلص من ثرثرتهم بأيسر السبل . فهذه حظيرة الدواجن فى المدرسة . وذلك معمل الصناعات الزراعية . وهذه مزرعة . وتلك حجرة السينما أو الجغرافيا أو التاريخ . وهذه كلها مما تردد به ألسنة هؤلاء المربين . ولكن لا تصدق أن أحداً يجاريهم فيما يقولون . وإن الواحد منا معاشر المدرسين ليخجل إذا خيل إليه فيما بينه وبين نفسه أنه قد صدقهم . وذلك خوفاً من سخرية زملائه . وخوفاً من التيه فى هذا البحر الخضم الذى يسمونه « تربية » ولكنهم لا يرسمون له خرائط ولا يعينون له شواطئ ولا يعرفون له « بوصلة » تهديهم سواء السبيل .

فالدرس هو التعليم والتعليم هو الدرس . وكل ما عدا ذلك إنما هو من الحواشى لا من صميم المتون .

وطالما رأيت مصداق هذه النظرة بين زملائى وتلاميذى عندما يدرسون . سواء فى فترات التمرين وهم طلبة فى معهد التربية أو فى المدارس النموذجية التى كان لى حظ الإشراف على بعضها من وقت إلى آخر . كنا دائماً نتناقش فأجد الموافقة التامة على ما نصطنعه من مبادئ ونظريات فى التربية . فإذا دخلت المدرس وجدت شيئاً آخر ذكرنى بماضى أيامى فى التلمذة رغم التزويق والتحلية وما إليهما .

وطالما سألنى تلاميذى عما تصنعه التربية والفلسفة وعلم النفس « للدرس » وما نتيجة أثرها فيه . وطالما فكرت فى هذا الموضوع . ومن العسير على المربى أن يكون

وحدة تفكيره هى « الدرس » الواحد لأن عملية التربية عملية نمو تتوقف على عوامل عديدة وليس من الضرورى أن نرى لها نتائج مباشرة قريبة . والتربية الحديثة ترمى إلى تغيير وجهة النظر السائدة فى دور التعليم تغييراً شاملاً . ولكن الدرس يبقى بأدواته ؛ والمدرس يطالب التربية بأن ترسم له خطة يتبعها ؛ كما كان يتبع خطوات هربارت الخمس فيما مضى فيعرف أنه على الطريق الأمين .

وها أنا أحاول أن أضع فى الصفحات القليلة القادمة هذه المسألة موضع التنفيذ ، فأجد للدرس خطوات قد يكون بينها وبين خطوات هربارت بعض الشبه ولكنها تختلف عنها لأنها مبنية على مبادئ أشمل وأعم . على مبادئ تتضمن الفلسفة التربوية الحديثة ؛ ولكنها مطبقة فى أضيق حدودها وهو الدرس الذى يدرس فى الحجرة الدراسية ذات الجدران الأربعة .

أولا : قد يكون الدرس درساً فى العلوم أو الجغرافيا أو التاريخ أو فى أى موضوع من الموضوعات . وواجب المدرس دائما أن يعرف شيئين : أولهما ما الذى يعرفه التلاميذ فى مجموعهم عن هذا الموضوع ؟ والثانى هل هناك فى بيئتهم من المشاهدات ما هو متعلق بموضوع الدرس ؟ وكلاهما أمران مهمان جداً ، ولكن لا يقصد بهما أن يكونا مجرد « مقدمة » للدرس ؛ وإنما يقصد بهما أن يكونا دراسة للمدرس وللتلميذ . فالمدرس إذ يحدد معلومات تلاميذه فى الموضوع إنما يشجعهم على جمع المعلومات والتعبير عنها . ويوسع مدى « الدرس » فيجعله أكثر ارتباطاً بالكيان العقلى للتلميذ ؛ فوق أنه إذا علم مدى ما يعرفه التلاميذ يستطيع أن يبنى درسه على ذلك بناء سليما . فهناك من المعلومات ما قد يعرفه جميع التلاميذ وهذا لا داعى لأن يشرحه المدرس فيبعث السأم والملل إلى نفوسهم . والمدرس إذ يسأل التلاميذ عن معلوماتهم فى الموضوع يستطيع أن يجعل من هذه الأسئلة وسيلة تربوية من الطراز الأول .

فمعلومات التلاميذ قد تكون خطأ ، وللخطأ أسباب كثيرة كالتسرع فى المشاهدة أو عدم التثبت من المعلومات أو الاعتماد على القول السائر أو المشاهدة الناقصة ، أو غير ذلك من أخطاء الإدراك والحكم والاستنتاج .

ولكل نوع من هذه الأخطاء قيمة فى أنه يعطى للمدرس فرصة لتوجيه التلاميذ لتصحيحه — لا تصحيح الإخطاء نفسها وإنما تصحيح الوسائل التى أدت إليها — فيستطيع أن يعودهم دقة المشاهدة والتثبت من المعلومات ، ونقد ما يصل إلينا من الغير ، وتقرير الوقائع تقريراً لا يغالى فى نصيبها من الخطأ أو الصواب .

ولن يصل المدرس إلى ذلك عن طريق تصحيح ما يقال من خطأ ، إنما يصل إليه إذا أشرك التلاميذ إشراكاً فعلياً في الاستماع والنقد والتوجيه . وبعبارة أخرى إذا جعل من تلاميذه مؤتمراً حقيقياً درب فيه التلاميذ على النقد والمناقشة فيما يصل إليهم من المعلومات والتعليق عليها والتوجيه فيما يتعلق بها .

ويجب أن يؤدى ذلك إلى نتيجة ، وقد يظن المدرس أن النتيجة هي أن يسرد لهم هو بدوره المعلومات الصحيحة عن الموضوع ، ولكن في ذلك قتلا للمبادئ التي بنيت عليها هذه الطريقة . والواجب على المدرس أن يوجه التلاميذ إذا لم يصلوا للحقيقة عن طريق المناقشة إلى إعادة المشاهدة والتثبت من المعلومات في النواحي التي تحتاج إلى ذلك . ولا يمنع ذلك من الاستمرار في باقي نواحي الدرس . أي أن الدرس يصح أن يبقى ناقصاً إلى أن يبحث لنا تلميذ معين النقطة التي تكمله .

ويجب أن يشجع المدرس تلاميذه على أن يستقوا معلوماتهم من جميع المصادر الممكنة . . . من آبائهم وأصدقائهم ؛ ومن الخبراء ، ومن الكتب والصحف والمجلات . وما أسهل ذلك علمياً كان الموضوع أو تاريخياً أو جغرافياً .

ويستطيع المدرس أن ينوع في هذه الطريقة تنويعاً كبيراً حسب سن التلاميذ وقدرتهم . فصغار التلاميذ يكتفى منهم بالمشاهدة والاستقصاء ، ويكلف كبارهم قراءة أو تلخيصاً من كتاب أو صحيفة أو مجلة ؛ يعملون ذلك مقدماً حتى يبنى عليه درسه . ويتدرج مع غيرهم إلى أن يطالبهم بالإجابة كتابة عن أسئلة يعدها لهم ويبنى درسه على إجاباتهم . وهكذا . . .

والمدرس هنا مجرد موجه ، ولكن توجيهه عظيم الخطر وكبير الأثر في التكوين العقلي لتلاميذه ، وهو الغرض الأهم من التعليم .

والمهم في هذا التوجيه أمران : « الأول » أن يوجه أنظار التلاميذ إلى مشاهدة ما يتعلق بموضوع دروسهم من البيئة ، وأن يكيف هذه المشاهدة بحيث تصبح البيئة كلها معملا يرى فيه التلميذ مشاهداته وكأنه يجرى فيه تجاربه . فإذا كان الدرس على تبخر الماء مثلا فعلى المدرس أن يسأل التلاميذ عن مشاهداتهم في هذا الموضوع ، وسيجد أن الإجابات قليلة وكأن التلاميذ لم يشاهدوا شيئاً ، وعليه أن يبذل جهده حينئذ في أن يذكر التلاميذ بما يشاهدون في المنزل من عمليات التبخير المختلفة ويطالبهم « بوصف ما يحدث » . وسيجدون عند ذلك أن مشاهداتهم كانت ناقصة ، أو أن انتباههم لهذه العمليات كان سطحياً ، فيوجههم لمشاهدتها مرة أخرى أو

يناقشهم فيما شاهدوه ويذكرهم بما فاتهم من ملاحظات مختلفة .

والأمر « الثانى » أن يستغل التلميذ جميع الفرص للاستزادة من فهم ما يعرض له ، فيسأل من يستطيع من الكبار أو الخبراء ، ويقرأ الكتب ويحاول أن يفهم ما فيها ، ويبحث فى المجلات وغيرها عن الموضوعات التى تهمه ، وغير ذلك مما يجعل موقفه من التعليم موقفاً إيجابياً ويوسع دائرة معلوماته توسيعاً كبيراً .

وليحاول كل قارئ لهذا المقال من المدرسين أن يفكر فى درسه القادم ويعد له على هذا الأساس . وإنى على استعداد لأن أجيب فى العدد القادم عما قد يصلنى من أسئلة من حضراتهم فيما قد يجدون من صعوبات فى تطبيق هذه الطريقة .

ثانياً : الخطوة الثانية كما أشرنا إليها هى خطوة تنظيم ونقد وتكميل وربط ما أتى به إلينا التلاميذ من المعلومات . وإذا قلنا تنظيم ونقد وتكميل وربط فإنما نعنى هذه الأشياء جميعاً .

فالمعلومات سينثرها التلاميذ بغير نظام . وما جلبه إلينا التلاميذ من معلومات إنما هى وقائع « Data » تحتاج أول ما تحتاج إلى التنظيم . وهذه خطوة يجب أن يشترك التلاميذ بأنفسهم فيها . فإذا نظمت المعلومات فإن نقدها يصبح أسهل وأقرب منالا ويصبح مبنياً على أساس فعلى .

وكذلك يظهر لنا التنظيم ما يحتاج إلى تكميل فى الموضوع ، ويجعل الربط ممكناً بين ما جمعناه من الحقائق . وخطوة الربط هذه قد تكون من أهم الخطوات التربوية . لأن ربط أجزاء الموضوع بعضها ببعض وبما يشبهها فى غيره ، وربط كل موضوع بغيره من الموضوعات ، هو الذى ينمى فى عقل المتعلم تلك البصيرة النافذة التى لا تقف عند المشاهدات المباشرة ، إنما تجمع إلى الحقيقة الواحدة ما يتصل بها وتمهد الطريق للابتكار على اختلاف أنواعه من إنشاء واختراع وما إليهما .

ثالثاً — وأخيراً — إن هذا النوع من الدروس لا يجب أن ينتهى كما تنتهى الدروس التى نعرفها . يجب ألا ينتهى بأن الموضوع قد درس وانتهى أمره ، بل يجب أن نتساءل فى النهاية عما تثيره دراستنا له من أسئلة ومن مشكلات ، وهل هناك ما نستطيع أن نفعله لكى نرد على هذه الأسئلة أو نحل هذه المشكلات ؟ قد نقترح مشاهدات جديدة ، أو تجارب نجريها ، أو معلومات نجمعها ، أو خبراء نستفتيهم . وقد ينتهى الأمر — وهو الأهم — بأسئلة لا نستطيع الإجابة عنها . ومن الخير أن يعرف التلاميذ أن هناك أسئلة لا نعرف الإجابة عنها فيخرجون وقد أثارت

فيهم هذه الدراسة ألواناً من التساؤل قد تؤدى بواحد منهم إلى الإجابة ولو بعد حين . ثم إننا بهذه الكيفية ندربهم على الأمانة الفكرية ، ونجعلهم يلمحون حدود ما وصل إليه الإنسان من معرفة وقدرة فيما يعرض لهم من النواحى .

بقى أن نقول أفهذا درس ؟ الواقع أنه درس متواضع يمكن أن يعطى بين جدران أربعة ويشمل كثيراً جداً مما عندنا من مادة ويكاد ينطبق على كل برنامج ، ولا يحتاج من المدرس إلى أكثر من رسم خطة بسيطة ومحاولة انفاذها انفاذاً جدياً . فهل أنت على استعداد لأن تجرب ؟

أرجو أن يكون ذلك . وأرجو أن تصلنى أمثلة من الدروس ونتائج التجارب وسأنشر أحسنها فى العدد القادم .

المشكلات النفسية فى الميدان التعليمى

ملخص لبحث ألقاه الدكتور جوردون استيفنز (Dr. Gordon Stephens) كبير الاطباء النفسيين فى العيادة السيكولوجية للاطفال بمدينة وينيبج (Winnipeg) بكندا ، فى المؤتمر الدولى للصحة النفسية الذى عقد فى انجلترا فى الصيف الماضى

يؤكد قادة الرأى فى عدة ميادين ، تشمل التربية والطب النفسى وعلم النفس ، أن هناك صلات وثيقة خطيرة الشأن بين خبرات الطفل المدرسية وترقيه الوجدانى . وسنعالج هنا البحث عن العوامل المدرسية التى قد تعترض سبيل التلاميذ وتحول بينهم وبين التعبير عن أنفسهم . ثم نبين كيف يمكن أن نخفف أثر تلك العوامل أو نقى التلاميذ شرها .

وفى رأينا أن الأمور الآتية هى من العوامل التى تعوق معظم التلاميذ عن التعبير عن أنفسهم على وجه يكفل لهم الصحة النفسية . وهى :

١ — المناهج :

لا يطيق المنهج المثقل بالمواد الدراسية الجامدة المتكلفة سوى طفل سهل الانقياد شديد

الإذعان . حقاً إن الكثير من المدارس قد جددت فى مناهجها وأدخلت فيها عناصر بعثت فيها الحياة إلى حد مشجع ، غير أنه يبدو أن هناك شيئاً من التباطؤ والقصور فى إصلاح المناهج عامة ، مما قد يرجع إلى ضيق نظر مؤلفى الكتب المدرسية الذين راعوا فى وضعها وجهة نظر الراشدين لا الأطفال الصغار . والغالب أن هؤلاء المؤلفين هم من تلك الفئة من المدرسين الذين يصدق فيهم قول من قال : « إنهم يوشكون ألا يكونوا أحياء بالمرة » . ومما يؤسف له أن هذا الطراز من المدرسين هو الذى يقف حجز عثرة فى سبيل تنفيذ المناهج التى تتطلب تعاون التلاميذ فى القيام بالمشروعات وتحميهم من تحكم المعلمين فى اختيار المعلومات وفى طريقه عرضها عليهم . وذلك لأن مثل هذه المناهج لا تفيد فيها القواعد الآلية التى درج هؤلاء المعلمون على اتباعها ، بل تحتاج منهم إلى شىء من الخيال وإعمال الفكر .

ثم إنه قد تبين من فحص المناهج فى كثير من المدارس أن المستوى الذى يطالب التلاميذ به فى بعض المواد أعلى بمقدار سنة أو سنتين من مستوى القدرة المتوسطة للأطفال على التعلم . والمنهج المثقل بالمواد سبب آخر من الأسباب التى تؤدى بالأطفال إلى الشعور بالخيبة وتبعث فى نفوسهم القلق والاضطراب . وقد ثبت فى أبحاث المجلس البريطانى للصحة العقلية أن ازدحام المنهج وحشوه من الأسباب الشائعة للاختلال العصبى .

ونلاحظ أن التفاصيل الكثيرة غالباً ما تكون سبباً للتضحية بأوجه من النشاط تزيد أهميتها على أهمية تلك التفاصيل ، كما أنها تقضى بأن يواجه التلميذ واجبات منزلية ثقيلة ، لأن الآباء الذين يهتمون اهتماماً زائداً بالتحصيل الدراسى يبدءون عادة حيث ينتهى المعلم ، فيرغمون أطفالهم على أن يزدردوا مادة لم يهضموها بعد ، وبذلك تتعرض الصلات الطيبة بين الأب والطفل للضعف والفساد . وكثيرون جداً من الآباء والمدرسين ينظرون نظرة إكبار مغالى فيه إلى المواد اللازمة لامتحان الدخول فى الجامعة ، بل إن الكثير من المدارس ترى أن المناهج التى تقوم على النشاط العملى لا تلائم إلا التلاميذ المتأخرين فى الذكاء .

إن المناهج المتعارضة مع الميول الطبيعية للأطفال تسبب مشكلات كثيرة ، من بينها الهرب من المدرسة ، والجموح ، والأخلاد إلى أحلام اليقظة ، وغير ذلك من مظاهر الركود فى الوظائف العقلية ، كما تؤدى إلى السلوك الشاذ الذى يقصد منه

يجذب اهتمام الغير . وينتهى الأمر بانقطاع التلميذ عن المدرسة فى أقرب فرصة تسنح له .

ونحن نعترف بصعوبة ايجاد الحوافز الكافية للأطفال فى المدارس . ومع ذلك فقد لاحظنا أن مجرد نقل التلاميذ من جو الحجرات الدراسية الجاف إلى محيط آخر يعمل فيه مدرس مرن يعتمد على المشروعات الواقعية . ويقلل من التدريس الشكلى ، لاحظنا أن ذلك يزيل مشكلات الهرب والعجز فى القراءة والرجوع السيكوسوماتية الخطيرة ، كما لاحظنا أيضاً فى هذه الحالات أن التحصيل المدرسى يتقدم بمقدار ثلاث سنوات فى مدة سنة واحدة . وقد قسنا هذا التقدم بنتائج الامتحانات المدرسية العادية وكذلك بتطبيق اختبارات التحصيل المقننة .

٢ — عدد التلاميذ فى الفصل :

ثبت أن الشعور بالفشل والاضطراب الوجدانى كثيراً ما يحدث إذا زاد عدد تلاميذ الفصل على الثلاثين. وذلك لأن الطفل لا يستطيع أن يتعلم التعبير عما يختلج فى نفسه بالألفاظ إلا بكثرة الممارسة وتكرار المحاولة ، والطفل الخجول يتهيب كثيراً وهو بين عدد كبير من التلاميذ . كما أن المعلم لا يجد لديه من الوقت ما يمكنه من أن يفهم حاجات التلميذ الخاصة ويعمل على تحقيقها. ثم أن بعض المعلمين الذين يعانون اضطرابات نفسية يلاقون صعوبات فى إدارة الفصل الذى يحوى عدداً كبيراً من التلاميذ ، فيدفعهم هذا إلى إعنات الأطفال وقمعهم ؛ لأن أمر الفصل يصبح فوضى إذا لم يحكموه بالتخويف والإرهاب .

٣ — التحصيل المدرسى :

المقصود بذلك هو التحصيل من حيث يقاس فى الامتحانات . ونعتقد أن هذا يسبب خيبة أمل شديدة لنصف التلاميذ على الأقل فى الفصل العادى . فإذا كان رضاء المعلمين والآباء رهنا بترتيب التلميذ فى الفصل ؛ فكثيراً ما تهمل بسبب ذلك نواح تربوية أخرى قد تكون أكثر أهمية ، وتترك دون تقدير . ولما كان التلاميذ يختلفون اختلافاً بيناً فى القدرة على التعلم ، فإن ما ينالونه من ثناء وتقدير يكون تبعاً للدرجات التى يحصلون عليها لا تبعاً للجهود التى يبذلونها . ولذلك يقدر الطفل المتفوق فى الذكاء الذى يبذل أقل جهد ممكن تقديراً عالياً . بينما يجد الطفل القليل الذكاء الذى

يبذل أقصى جهده أنه محتقر لتأخر ترتيبه . فإذا بقينا على اعتبار التحصيل الدراسى أهم مقياس لتقدم الطفل الكلى فى المدرسة فانى أعتقد أن ترتيب التلميذ يجب أن يقدر على أساس النسبة بين التحصيل والقدرة على التعلم . مع قياس هذه القدرة قياساً علمياً صحيحاً . وهذا الإجراء قد يعكس ترتيب الطفلين فى المثال الذى مر ذكره .

٤ — عدم كفاية فرص الترويح :

إن المضايقة التى تنجم عن الحد من فرص الترويح تسبب قلقاً وضيقاً فى الصدر وضعفاً فى التحصيل . ويلاحظ المعلمون هذه الاضطرابات وغيرها عندما يحول الجو الردئ دون استمتاع التلاميذ بالفسحة العادية التى تقع فى منتصف فترة العمل المدرسى فى الصباح وبعد الظهر . ومن المسلم به أن فرص الترويح يمكن أن تكون عن طريق الموسيقى والرسم والتمثيل . ولكنا نعتقد أن أنواع النشاط الجسمانى الجمعى . مثل الألعاب الرياضية : تتيح لمعظم التلاميذ فرصاً أعظم للنمو. ومن المرجح أن الألعاب الجمعية الحماسية تقلل من الشعور بالفروق الدينية والجنسية وفروق الذكاء والمستوى الاقتصادى بين التلاميذ . كما أن الصلات الطيبة بين أفراد الجماعة ، مع التنفيس بالحركة عن التوتر النفسانى . مما يساعد على التخلص مما يعتاده بعض التلاميذ من حركات شاذة ومن خجل زائد . . . الخ .

وسنذكر فيما يلى العوامل التى تحد من فرص الترويح حداً مؤذياً :

ا — قلة الوقت المخصص للترويح بسبب الاهتمام الزائد بالمواد العلمية والمستوى الدراسى .

ب — تطلب بعض المدارس مستوى دراسياً عالياً من التلميذ حتى يكون له الحق فى الانضمام إلى الجمعيات الموسيقية والتمثيلية والفرق الرياضية (والحق أن الطفل الكسول الذى لا يبذل ما يستطيع من جهد بحاجة إلى أن يشترك فى هذه الجمعيات حتى تزيل كسله ويستطيع أداء أعماله ، كما أن الطفل الغبى بحاجة إلى هذه الجمعيات حتى يعوض بنشاطه فيها عن فشله فى المواد العلمية) .

ج — ضيق الملاعب وعدم توافر ما تحتاج إليه من أدوات وقلة عدد المدربين ، مما لا يتسنى للمدرسة معه إلا إنشاء فريق أو فريقين رئيسيين للظهور بهما بين المدارس ، بينما يجب أن يكون هدف المدرسة تكوين فرق يكفى عددها لاشتراك جميع الأطفال فيها .

٥ — انعدام التجانس :

إننا نعتقد أن الشعور بالخيبة والمضايقة ينشأ فى معظم الفصول نتيجة لاقتران عاملين هما عدم تجانس التلاميذ فى الفصل ونوع المعلم الذى يدرس له . ويعانى الأطفال الذين يختلفون اختلافاً بيناً فى المزاج والذكاء والمظهر والجنس والدين والمستوى المادى — يعانى هؤلاء من هذا الشعور أكثر مما يعانى غيرهم . ومن الواضح أن هذه الفروق بين التلاميذ تزداد أو تقل تبعاً لنظرة المعلم والمجتمع لها ورأيهم فيها . وقد ذكر الدكتور « ليوكانر » Leo Kanner عن الواجبات التى يفرضها على المعلم عدم التجانس بين التلاميذ ما يأتى : « غالباً ما يكون المعلم المتوسط فى موقف حرج . إذ ينتظر منه أن يعلم مواد معينة لعدد من التلاميذ الذين قد يصلون إلى المستوى المطلوب منهم فى فرقتهم وبذلك يرقون إلى فرقة أعلى . أو قد يفشلون فى أعمالهم وبذلك يتحتم عليهم أن يعيدوا الدروس مرة أخرى فى الفرقة نفسها . ولو أن المعلم واجه مجموعة من التلاميذ متجانسة فى النواحى الجسمية والعقلية والوجدانية . لكان عمله ميسوراً . ولكن الأمر ليس كذلك . إذ إن مهارته وصبره لتختبران اختباراً عسيراً بسبب الصغار الشديدى الخجل . أو الذين يرتعدون خوفاً . أو يتهتهون أو يبكون إذا ما طلب منهم أن يقرأوا أو يعيدوا ما حفظوه من قبل . أو الذين يأتون المدرسة متأخرين دائماً . أو البطيئين جدا . او القلقين ، أو العارمين . أو الحقودين . أو الكارهين للغير . أو الذين يحرصون على أن يكونوا موضع اهتمام الناس . أو الذين يطلبون الأذن بالخروج لضرورة كل بضعة دقائق . وليست المسألة فى هذه الحالات مسألة تعلم الهجاء أو القسمة المطولة أو أنهار أسبانيا فحسب . ولكن المعلم يواجه مسألة أخرى لا تقل أهمية عن ذلك ؛ إن لم تفقها أهمية . وهى معاملة هؤلاء الأطفال معاملة فردية للوقوف على أسباب هذه الأنواع من السلوك المنحرف . وجعلهم اجتماعيين إلى حد يتمشى معه سلوكهم مع السلوك السوى المقبول ، وبحيث يبلغون فى تحصيلهم المدرسى المستويات المطلوبة منهم » .

٦ — شخصية المعلم :

هناك اتفاق عام على أن الصلات السيئة بين المعلم والتلميذ هى أشد ما يسبب القلق وخيبة الأمل للتلميذ فى حياته المدرسية . وهناك أيضاً اتفاق على أن المدرس الذى يعانى اضطراباً نفسياً هو أهم عامل فى إفساد تلك الصلات :

نعم إن العوامل السابقة التى ناقشناها تقف حجر عثرة فى سبيل تكوين صلات طيبة بين المعلم والتلميذ فى أية حالة ، ولكن المدرس القلق النفس يزيد من خطورة تلك العوامل . إن مثل هذا المدرس به حاجة شخصية ملحة إلى اتباع خطة دراسية موضوعة من وجهة نظر المعلم لا الطفل . بحيث تكون المناهج موجهة نحو تحصيل المعلومات ويكون النظام بين التلاميذ قائماً على الحكم الاستبدادى . إننا لنجد الكثير من هؤلاء المعلمين عاجزين عن أن يوافقوا على الآراء الحديثة عن السلوك البشري ولو بالكلام . إنهم يعدون كل مظاهر التلقائية والمرح وأية إثارة وجدانية أموراً منافية للأخلاق الطيبة .

وقد أثبتت بعض البحوث التى أجريت على المدرسات أن نحو سدس من فحص منهن — وكان عددهن مائة — بحاجة إلى العلاج النفسى . وأن ما بين الثلث والنصف من الأجازات الطويلة التى تطلبها المعلمات يرجع إلى اضطرابات نفسية ، بل وأن عدداً من المعلمات فى إحدى المدارس الكبرى كانوا قد أصبحوا فى حالة عقلية شاذة فعلا . ونعتقد أن هذه الحالات الشديدة أقل خطراً فى جملتها من حالات المعلمات أو المعلمين الذين يعانون بسبب نقائص وعيوب فى شخصياتهم أقل من ذلك وضوحاً لمديرى المدارس وللجمهور . وقد لا يكون لهذه من أثر يذكر فى محيط الكبار ، ولكن خطرها على الأطفال كبير . إذ أنها قد تدفع المعلم إلى أن يعرقل نشاط الطفل وتلقائيته وما إليها من مظاهر النمو السليم . حتى أنه لا يقبل من الطفل سوى الخضوع التام لمشيئته. ونعتقد أن المعلم الذى يلجأ — فى سبيل ذلك — إلى السخرية بالأطفال وحبسهم ، وإلى غير ذلك من الوسائل الجارحة للكرامة ، يسىء إلى نموهم الوجدانى أكثر من ذلك الذى يستعمل العقوبات البدنية . وليس هناك شك فى أن العمل على قتل الاعتماد على النفس وقوة الابتكار فى الأطفال هو السبب الأساسي لروح التمرد الغريزى الشائع بين الصغار ضد المدرسة . وقد علق المربى الإنكليزى الكبير السير جون آدمز (Sir John Adams) مرة على ما وجه إلى معلم من ثناء عام بقوله : « كان تلاميذه مليئين بالثقة العمياء فى معرفته وعلمه ، وكانوا يقدسون آراءه حتى أنهم لا يرون مسوغاً لأن يفكروا بأنفسهم بعد أن يفترقوا عنه . لقد كانوا يسلمون بالنتائج التى وصل إليها عقل أرقى بكثير من عقولهم ، متميز برؤية وقدرة أعظم ، بكثير مما يأملون الوصول إليه » .

ويرجع نشوء حالات القلق والاضطرابات النفسى عند المعلمين إلى الأسباب

التى تكلمنا عنها فيما سبق — فهى لا تؤثر فى التلاميذ وحدهم بل فى المعلمين أيضاً . ويضاف إليها أسباب أخرى خاصة ، منها الإدارة الجامدة التى تحد من مرونة المعلم وقوة ابتكاره . وإن كنا نلمس فى مدارسنا تغيراً مشجعاً فى وظيفة الناظر والمفتش ، فقد تبدل المفتش عندنا من « خفير » علمى إلى مستشار عطوف متمكن من اتجاهات التربية الحديثة وأساليبها . ومنها اهتمام الجمهور الزائد بحياة المعلم الخاصة ، إذ يبدو أن الكثيرين من المواطنين ينتظرون أن يكون المعلم أقرب إلى حياة الزهاد منه إلى حياة الناس من حوله . ومن تلك الأسباب أيضاً ما يشعر به الكثيرون من المعلمين من خيبة أمل ومضايقة لأن إعدادهم المهنى لم يزودهم إلا بقدر ضئيل من الخبرة العملية والآراء الحديثة عن نمو الطفل وترقيه .

وإذا انتقلنا إلى البحث عن وسائل علاج هذه الاضطرابات النفسية بين التلاميذ وبين المدرسين . نجد أن هذا يتطلب فلسفة جديدة وإجراءات عملية وافية تتعاون فى الاضطلاع بها السلطات التعليمية والصحية وسائر الهيئات الاجتماعية التى تعنى برعاية الأطفال والعمل على توفير الرفاهية لهم . ويتوقف هذا على إثارة اهتمام الرأى العام بالحاجات الأساسية للطفولة وزيادة فهمه لها .

ومن الإجراءات العامة التى تتخذ لمنع ظهور العوامل المسببة للاضطراب العصبى فى المدارس وضع مناهج أغنى بالعناصر الحية وأشد مرونة من المناهج المألوفة . وزيادة الاعتماد على طريقة المشروعات فى التدريس . وتحسين مرتبات المعلمين ومعاشاتهم ، ومنح معاشات كافية للمعلمين الذين يصابون بأمراض عقلية أو جسمية دائمة — (وهذا الإجراء الآخر يسهل أمر تنحية المعلمين المصابين باضطراب نفسى عن التدريس) .

أما الإجراءات الخاصة فمنها إجراء اختبارات الذكاء على التلاميذ فى فترات معينة ، وإنشاء فصول صغيرة خاصة بالأطفال الذين يعانون ضعفاً بيناً من الوجهة الجسمية أو العقلية .

ولنظام « تعليم التهيئة »(١) الذى سن فى سنة ١٩٤٥ لعلاج المشكلات التعليمية والوجدانية أثر كبير فى تخفيف الاضطراب النفسى وإزالته . ويختار معلم « التهيئة » ناظر المدرسة بالاتفاق مع هيئتى الإدارة للمدرسة والعيادة السيكولوجية على أساس شخصيته وكفايته فى التدريس ، ويفضل من كان قد أعد لهذا الغرض إعداداً

(١) Adjustment teaching

خاصاً . ويعفى المعلم من واجباته التدريسية العادية جزءاً من الوقت أو كل الوقت ، ويكلف بالعمل فى مدرسة واحدة تحت اشراف ناظرها وبالتعاون مع العيادة . ويدرب على تشخيص وعلاج الضعف فى القراءة والمواد الأخرى ، وعلى استعمال اختبارات الذكاء والاختبارات الدراسية المقننة . وعندما يتم تدريب المعلم على ذلك ، يحل محل الأخصائيين النفسيين فى القيام بهذه الأعمال ، وبذلك يستطيعون أن يتفرغوا لأعمال أكثر أهمية ولتطبيق اختبـــارات أدق وأرقى فى الحالات التى تتطلبها .

ويأتى الأطفال من فصولهم الدراسية المنتظمة للمعلم المختص بالتهيئة ليتلقوا عليه تعليماً فردياً أو جمعياً تبعاً لمشكلاتهم وحاجاتهم ، وقد يحتاج الطفل المشكل فى بادئ الأمر إلى ساعتين يوميا يتلقى فيهما دراسة فردية خاصة . وفى العادة يندمج الطفل بعد بضعة أسابيع فى مجموعة صغيرة ، ثم يستطيع بعد بضعة أشهر أن يلحق ثانية بفصلة النظامى ويبقى فيه طول الوقت . ويستطيع معلم التهيئة أن يسدى النصح لمعلم الفصل العادى ، وأن يستقبل الأطفال الجدد الذين هم بحاجة لمعونته . ثم إن معلمى التهيئة يقومون بتدريس مناهج خاصة « غنية » للأطفال المتفوقين فى الذكاء ، وبذلك نتجنب عزل فئات التلاميذ بعضهم عن بعض عزلا ضاراً . كما أن الصلة الوطيدة التى يكونها معلم التهيئة مع الطفل المشكل تتمخض فى الغالب عن تحسن عظيم فى نموه الوجدانى وتحصيله الدراسى . ويكون معلم التهيئة القدير صلات طيبة مع المعلمين الآخرين ، ويستطيع أن يمدهم باتجاهات تربوية صالحة ، ويقفهم على طرق تعليمية سديدة .

أما العيادات السيكولوجية فتؤدى خدمات مماثلة لما سبق شرحه للأطفال الذين يحتاجون إلى عناية الاخصائيين . على أن أهم عمل للعيادة فى نظرنا هو تعليم المدرسين والآباء والأمهات أصول الصحة النفسية ، وتدريبهم على تطبيقها فى المدرسة والمنزل . فالعيادة التى تنجح نجاحاً تاماً تنتهى لا محالة بازالة الحاجة إلى وجودها .

يوم فى مدرسة حديثة للأطفال



يبدأ اليوم بالحمام للأطفال الآتين من بيئات فقيرة



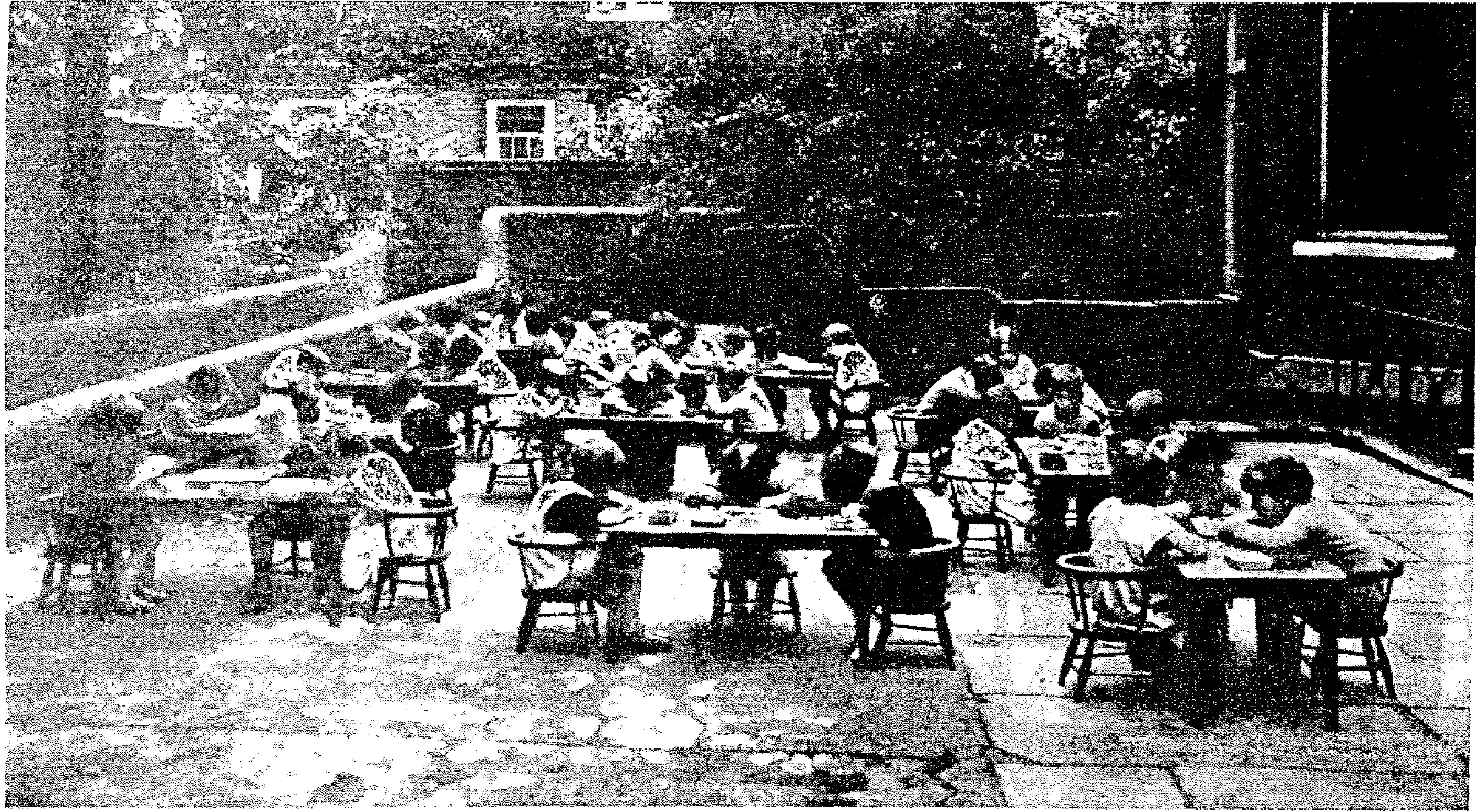
الاستماع للقصص



التعليم عن طريق اللعب : فى الخارج . . .



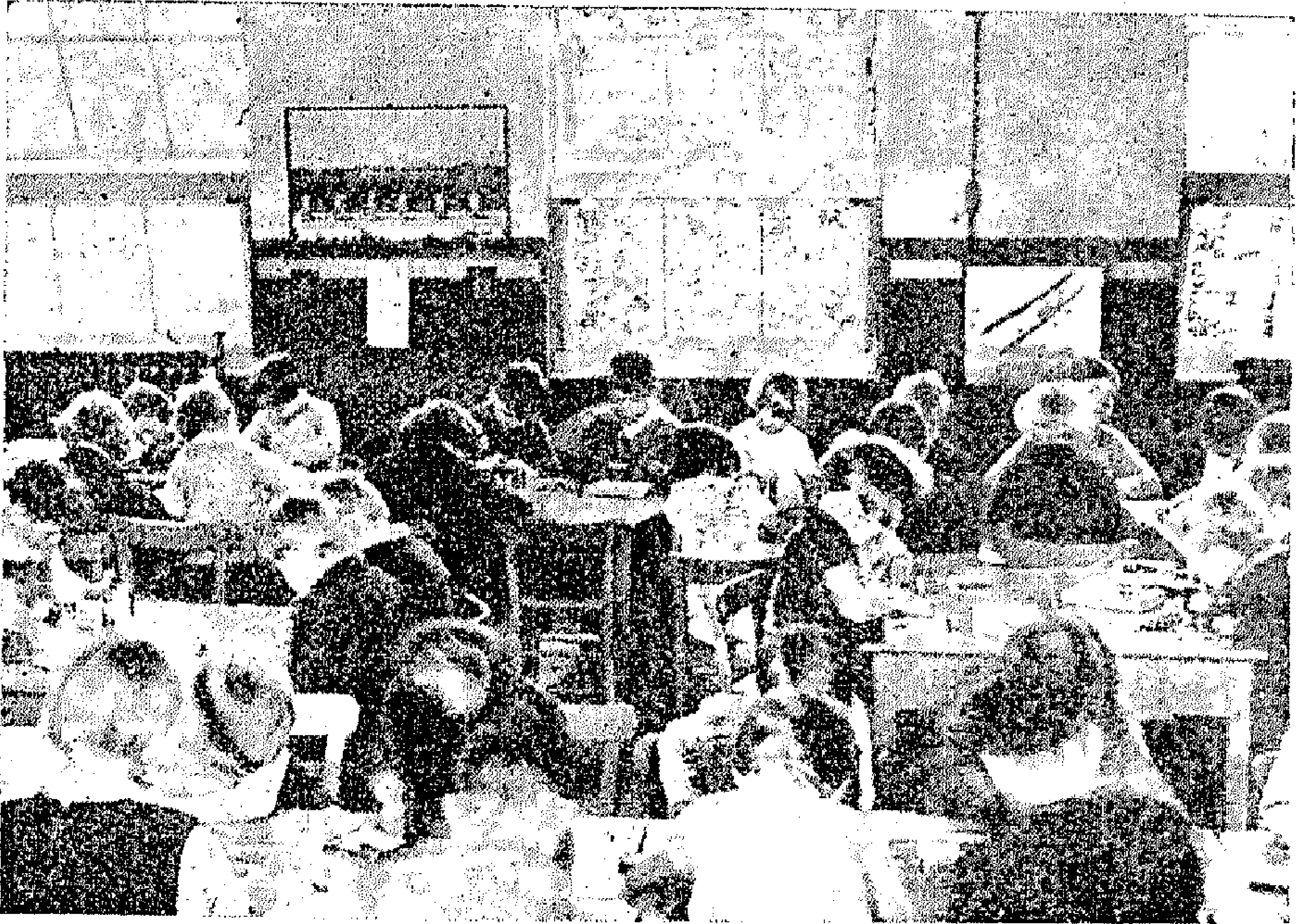
. . . . وفى غرفة الدراسة



درس فى الهواء الطلق : الأطفال جالسين فى راحة تامة على مقاعد متحركة وأمامهم مناضد صغيرة للكتابة والعمل عليها .



الحساب فى حانوت المدرسة . . .



. . . . . وفى غرفة الدراسة

بركة أنشأها الأطفال بأنفسهم



يخلطون « المونة »



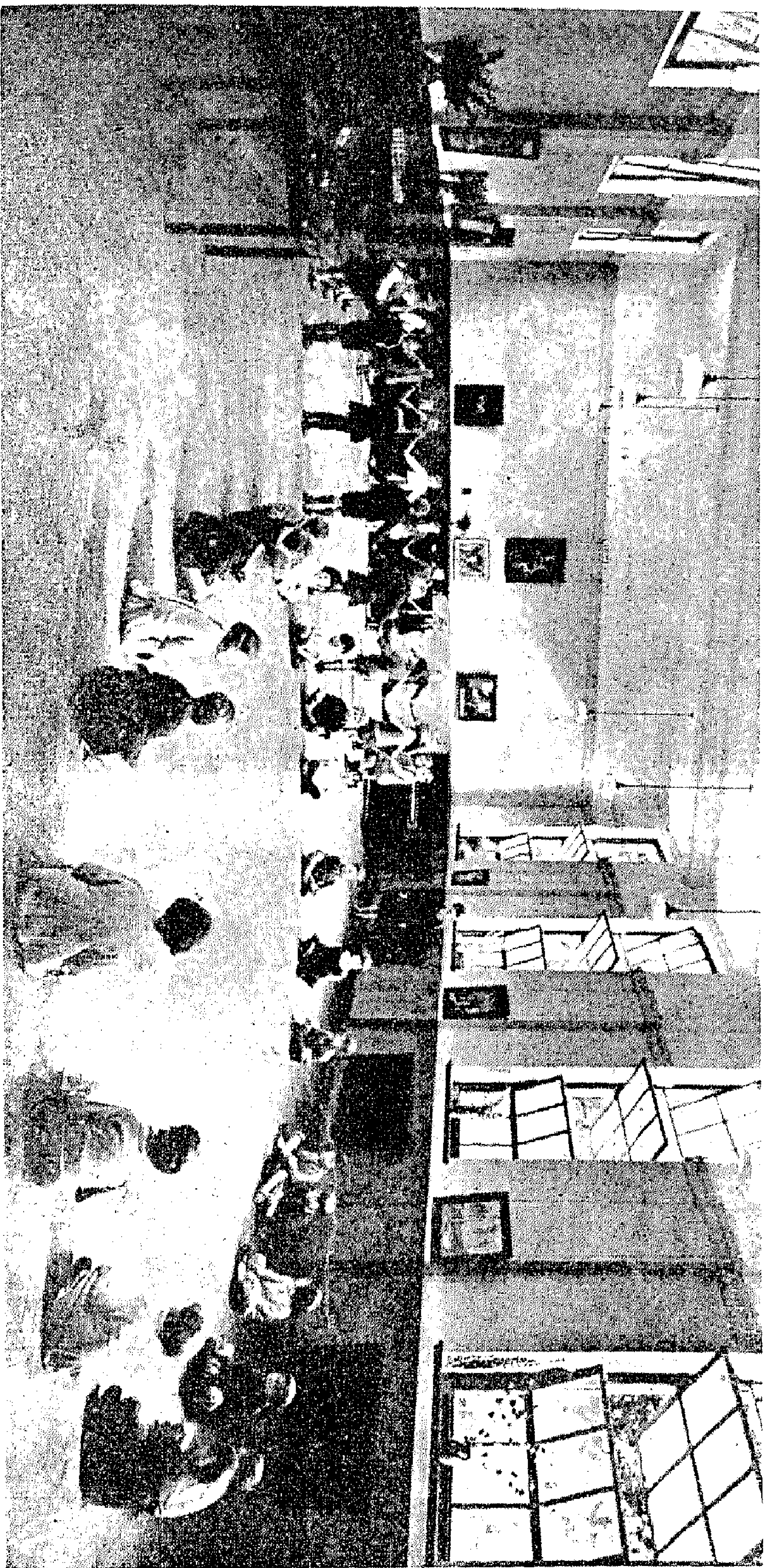
يبدءون البناء



بناء « دائرة » البركة



البركة كاملة



يتعلمون روح الجماعة في فريق الألعاب

منطق النحو ومنطق الطفل

للدكتور عبد العزيز القوصى

لامنى بعض الزملاء على ما جاء فى مقالى : « لنتعلم من أطفالنا » — وقد ظهر هذا المقال فى العدد الأول من صحيفة التربية . وقلت فى نفسى عن غير اقتناع لعلى كنت مبالغاً بعض الشىء . ولكن ما كدت أقرأ ما وجه إلى من نقد حتى حدث ما يأتى :

جاء الطفل إلى أبيه يحمل كتاباً فى القواعد مما هو مقرر على السنة الثالثة الابتدائية وقال لأبيه : « انظر يريدون أن نكتب كلمة مؤدب فى جملة بحيث تكون مرة فاعلا ومرة خبراً . فماذا أفعل ؟ » فقال الوالد : « أنت تعرف جاء محمد — جاء حسن » فقال : « ولكن هل يمكن أن نقول جاء مؤدب » فقال الوالد : « لا . . . جاء المؤدب — ذهب المؤدب » . . فقال الطفل : « ولكن المؤدب غير مؤدب » فضحك الوالد لما فى العبارة من نكتة غير مقصودة ثم قال : لا . . ليس الفرق كبيراً . ثم جاءا للشطر الثانى من السؤال فقال الوالد : « محمد ما خبره ؟ محمد ما أخباره ؟ . . محمد مؤدب . وعلى مؤدب أيضاً » فقال : « محمد مؤدب . . مؤدب خبر . . وكلام سخيف . . . سخيف خبر » واضطر الوالد أن يسكت ما دامت النتيجة أن الولد قد فهم القاعدة أو على الأقل ظن الوالد أنه فهم القاعدة . وكان الوالد متغيظاً وقال فى نفسه « حقيقة أن الطفل قليل الأدب . . كما ذكر أحد الناقدين ، وكان الواجب أن يقطع لسانه بسبب هذه الجرأة الناشئة مما أعطى له من الحرية التى أطلقت فكره وأطلقت لسانه وأطلقت شخصيته مما يراد لها من سجن . إذ كلما سجن التلميذ وضيق عليه استراح المدرس من الأسئلة الناشئة من حرية التفكير . ولكن لعل المدرس هو السجين . . وليس من العدل أن نترك أطفالا أحراراً فى أيدى مدرسين سجناء . فإما أن يستمتع المدرس والتلميذ بالحرية وإما أن يتقيد كلاهما فى السجن حتى يمكن أن يفهم كل منهما لغة الآخر ولكن التلميذ أقرب إلى عهد الحرية من المدرس . . . » وهكذا استرسل الوالد فى التفكير استرسالا يشبه

ما يحدث فى أحلام اليقظة . ولكنه سأل نفسه وما الذى سجن المدرس ؟ وظن أن الذى سجنه مدرسوه وكتبه وعلماء النحو ومفتشوه وواضعو المناهج وألو الأمر .. و .. و.. وجميعهم من عتاة السجانين .

ثم أفاق الوالد من كل هذا إذ أزعجه الطفل مرة أخرى فجاء بكتابه فى يمينه وكراسته فى يساره يقول : « ونريد أن نكتب وظائف الكلمات الآتية . » فقال الوالد : « وهل تعرف معنى وظائف ؟ » فقال : « نعم . . . وظائف معناها اسم . . وفعل . » فقال الوالد : « هذا حسن » وهو واثق بأن هذه الأشياء لا تعنى شيئاً بالنسبة للطفل فهى مجرد ألفاظ ثم بدأ الطفل والوالد معاً فى الكتاب « . . . أبوك هو الذى يدفع نفقات تعليمك وقد حرم نفسه لينفق عليك . فجد حتى تفوز فى الامتحان . واياك أن تغضبه أو تسىء إليه كلما حدثتك نفسك بذلك . . . » . ويلاحظ أن القطعة غير صالحة من حيث المعنى أو المبنى أو المغزى . ولكن دعنا من هذا وتأمل معى هذه المناقشة . قال الطفل : إنه لا يدرى بم يجيب . واستعملت معه أساليب التبسيط تارة وأساليب الشرح تارة أخرى والإيحاء والإقحام تارة ثالثة ولكن عز على الطفل عندما وصل إلى « كلما حدثتك نفسك » أن يعتبر « حدث » فعلا ماضيا إذ أكد للوالد بطريقته أن هذا ليس للماضى وإنما هو للمستقبل فكيف نقول إنه فعل ماض فقال الوالد لنفسه « يبدو أن هذا صحيح . . ولكنى لم أفكر فى حياتى فى هذا . . وأوردت على ذهنى بعض الأمثلة . . كلما زرتنى أعطيتك كتاباً . . سأعطيك كتاباً كلما زرتنى إن شاء الله . ستجده باسماً كلما قابلته . . » ولكن منطق النحو يقول إنه فعل ماض ومنطق العقل ومنطق الطفل يقولان إنه فعل فى المستقبل. ومنطق النحو مستبد قاس وعلينا أن نقبله — تقبله العقل أو لم يتقبله، وتقبله الطفل أو لم يتقبله — (تقبلة هنا ماض بحسب النحو والشكل ولكنه مستقبل بحسب المعنى) . وتحير الوالد أمام الطفل بين منطق النحو الخاطئ ومنطق العقل الصحيح فألغى الوالد منطقه والغى عقله وقال للطفل : « يقولون إن هذا فعل ماض لأن حدث مثل كتب وقرأ ونظر . وهذه أفعال ماضية . . اكتبها هكذا . . . »

وكان الوالد والطفل يعالجان القطعة بغير ترتيب فعادا إلى « فجد حتى تفوز » وقال الوالد لنفسه « كلمة (جد) كلمة سخيفة كتابة وقراءة واستعمالا وهى ثقيلة . . لم لم يقل. اجتهد. ذاكر . . ما علينا » ثم قال الوالد « جد فعل إيه » فقال الولد « فعل اللى جاى » فقال الوالد « يعنى إيه ؟ » وقلبا كل الاحتمالات حتى رست بهما المناقشة

على كلمة « فعل أمر » وكانت مناقشة ظاهرها الأسس البيداجوجية وباطنها الإقحام والإيحاء . . ثم جاء لكلمة تفوز . . فجد حتى تفوز . . تفوز . . فعل فى المستقبل . . لأن الولد لم يفز بعد . . وسيفوز فى المستقبل . . إذن يفوز ليست فعلا ماضيا ولا فعلا مضارعا ولكنها فعل مستقبل . . هى تشبه الفعل الأمر فى أنها فى الاستقبال . . ولكنها ليست فعل أمر . هذا هو اتجاه المناقشة المحيرة المربكة فاضطر الوالد حتى يتسق مع سجن المدرسة ، وحتى يخضع للسلطان المستبد والقوة الغاشمة أن يقول للطفل « تفوز فعل مضارع مثل تعوم . . تأكل . . تتكلم . . » وكاد يدفعه بيده خارج الغرفة حتى يتخلص منه ، ولكنه خاف من نفسه ومنه إذ أنه يعلم والطفل أيضاً يعلم (لسوء الحظ) أن الوالد يعلم الناس شيئاً اسمه « علم النفس » وشيئاً اسمه « التربية » وينادى بغير ما سولت له به نفسه فأحجم وتناول سيجارة فى الحال وأشعلها ودخنها بعنف حتى يستفرغ فيها كل ما عنده من مضايقة وعصبية وغيظ وتوتر من الطفل ومنطقه ومن حنقه على سيبويه ومنطقه .

وجاء الطفل مرة ثالثة ومرة رابعة وضايق والده أشد مضايقة إلى أن انتهى الطفل من أسئلته وكاد الوالد ينتهى من حياته . ولكى لا يضايقه الطفل مرة أخرى أقنعه بأن يذهب لينام إذ كانت الساعة التاسعة مساء . فقال الطفل فى طريقه إلى حجرة نومه مضى من السنة الدراسية أربعة أيام وبقى منها ١٩٦ يوماً إذ أنى حسبت أيام الدراسة بعد إسقاط الجمع والأعياد . : تصبح على خير . . . وجرى إلى سريره .

وإذا كان منطق الطفل وهو منطق معقول إلى هذا الحد لا يحترم ومنطق النحو وهو منطق غير معقول هو الذى يحترم ، وإذا كان الطفل يريد بطبيعته أن يكون حراً وأن يكون معقولا ونحن نقحم على عقله الخطأ إقحاماً ، ونقنعه بأن هذا هو الصواب فلا بد من أن يكره مدرسته ويكره علومه وألا تعنى هذه من نفسه شيئاً أكثر من أنها سجن لا متنفس فيه ، ولا معنى للمدرس فى نظره أكثر من أنه سجان العقل . وسجن العقل أشد ظلمة من سجن الجسم .

ولكى يكون الوالد منطقياً مع نفسه تحدث بالتليفون مع أحد أئمة النحاة فى الشرق ، بل هو إمام أئمة النحاة فى نظره . ونظره هنا عديم الأهمية فهو إمام أئمتهم فى نظر النحاة أنفسهم . وطلبت مقابلته فتنازل وقبل وعرضت عليه كل ما حدث ثم سألته وأيهما الأصوب ؟ منطق الطفل أم منطق النحو فقال الأستاذ الكبير بغير تردد ولا مجاملة (فهو لا يعرف المجاملة فى العلم) ما يأتى :

« إن منطق الجاهل فى النحو أصوب من منطق العالم فيه ، ومنطق الطفل أصوب من كل منطق » . ثم قال الوالد يودعه « أريد أن أراك مرات أخرى وإذا لم تزرنى فسأزورك فى منزلك حتى نتم الحديث » . ولهذا الإصرار مغزاه اللطيف . فمن ذا يلومنى بعد اليوم !

أسئلة التاريخ فى امتحان الثقافة العامة

للدكتور عبد الحميد البطريق
المدرس بمعهد المعلمات بالزمالك

تعتبر السنة الرابعة بالنسبة لمادة التاريخ أهم سنة دراسية يمر بها التلميذ فى المدارس الثانوية ، فهى السنة التى يلتقى فيها بتاريخ بلاده الحديث فى شىء من التفصيل والتحليل والعرض الشيق ، ونحن إذ نعرض له هذه الفترة الهامة من تاريخ مصر إنما نهيئ له السبيل لدراسة حاضر أمته ونقد هذا الحاضر ، وإدراك العوامل التى أثرت وتؤثر فيه ، ونمهد له سبيل التفكير فى حل مشكلات وطنه وبناء مستقبل أزهى وأنضر . وإذا لم يستطع التاريخ أن يجلو للتلميذ هذا الحاضر ، ويحلل له عناصره ويبين له مشكلاته ، ويفسر له المدنية الحالية وأهدافها فهو علم لا قيمة له فى الحياة وبالأحرى لا قيمة له فى المدرسة . وإذا لم يفهم التلميذ المجتمع الذى يعيش فيه والمدنية التى تحيط به فلن يجد فى نفسه اهتماماً بمشكلاتها ، كذلك إذا لم يفهم تاريخ أمته بدافع نفسى داخلى ، لا بدافع الرغبة فى استظهاره ليؤدى فيه امتحاناً فلن يستفيد كمواطن من عبرة التاريخ وذكريات المجد ، ولن يشعر بأن أمامه واجبا نحو وطنه وأن فى يده ميراثاً هو مسئول عن إنمائه وازدهاره . فهل استطعنا نحن مدرسى التاريخ أن نبلغ بالتلميذ إلى تلك الغاية السامية وهل أدينا الرسالة نحو مادتنا وتلاميذنا كما ينبغى أن تؤدى على الوجه الأكمل ؟ الواقع أن منا من استطاع أن يسمو بمادته عن أن ينزل بها إلى سوق الملخصات المخلة والموجزات العقيمة ، وتمكن من أن يصل فى ضوء التاريخ بتلاميذه إلى غايات تربوية وخلقية كريمة ، وبذلك أدى واجبه ، وأرضى ضميره ، واكتسب احترام تلاميذه . ومنّا

— وأقولها آسفاً — من تناسى الأغراض التربوية من تدريس التاريخ ووضع نصب عينيه نجاح التلميذ فى الامتحان ، وما أيسر هذا النجاح ما دامت امتحانات التاريخ فى نهاية العام ترسم للمدرس أيسر السبل لنجاح تلاميذه !

ونظرة واحدة إلى ورقة أسئلة الثقافة هذا العام تبين للباحث بكل وضوح أن المطلوب من التلميذ أن يسرد بعض المعلومات التاريخية بمنتهى الإيجاز ؛ وهو مدفوع فعلا إلى هذا الإيجاز بطبيعة طول السؤال والزمن الضيق الذى حدد له ، وإذا لم يوجز فكيف يستطيع أن يجيب إجابة كاملة عن أربعة أسئلة طويلة ، كل سؤال منها مكون من عدة أجزاء ؛ كل جزء منها يستطيع وحده أن يقوم كسؤال خاص : وكل ذلك فى زمن لا يتجاوز الساعة والنصف ؟ فالتلميذ مضطر إذن ألا ينفق أكثر من عشرين دقيقة للإجابة عن كل سؤال وهى فترة قصيرة — بالقياس إلى السؤال — توحى للتلميذ بأن يلجأ إلى طريقة التلخيص المرقم ، وهى الطريقة التى شاعت وشجعها كثير من المدرسين فى جميع الامتحانات ؛ ولن يتكلف التلميذ فى هذا عنتاً فأمامه الموجزات التى غزت المكتبات وتنافس فى تأليفها — أو بالأحرى مسخها — بعض حضرات المفتشين والمدرسين . ومن عجب أن نرى ملخصاً فى مائة صفحة من الحجم الصغير يقوم على تأليفه أربعة أو أكثر من المدرسين وعلى رأسهم مفتش أو ناظر ؛ وأعجب من هذا أن تفتح هذا المؤلف فى أية صفحة من الكتيب فتجد مادة التاريخ قد لخصت ثم مزقت إلى أجزاء صغيرة ؛ حمل كل جزء منها رقماً مسلسلا ؛ ومع هذا فهى كتب رائجة بين التلاميذ لأن كثيراً من المدرسين يوصون بها وتلاميذهم يقبلون عليها ، ذلك لأنها سهلة الازدراد ولو أنها عسرة الهضم ، ميسورة الحفظ ولو أنها سريعة التبخر !

على أن التلميذ مضطر الى الالتجاء إلى هذه الملخصات لأنه يعلم أنها تيسر له سبيل النجاح من أقصر طريق ، ذلك لأن الأسئلة التى تعود أن يراها فى كتب الامتحانات العامة لا تتطلب منه أكثر من سرد موجز لما درسه من مادة التاريخ ، وهذا الموجز قدمه إليه حضرات الملخصين لقمة سائغة فما حاجته إذن إلى التعمق فى الكتاب المدرسى أو الاطلاع الخارجى ؟ ولعل أبلغ دليل على ذلك أن نماذج الإجابة التى تضعها لجان تقدير الدرجات تكاد تكون صورة طبق الأصل مما ورد فى تلك الملخصات ؛ بل سمعت من أحد كبار مفتشى وزارة المعارف أنه يعرف تلاميذ فى السنة الرابعة الثانوية يستذكرون دروس التاريخ فى كتاب السنة

الرابعة الابتدائية ويحصلون بذلك على درجات فوق متوسط النجاح .

تلك هى مأساة مادة التاريخ بالمدارس الثانوية ، ومأساة التاريخ القومى الحديث بنوع خاص ، وهى مأساة ترجع أصولها إلى سببين : أولهما غموض الغرض من تدريس التاريخ عند بعض القائمين بتدريسه فى المدارس الثانوية ، وثانيهما أن طبيعة الأسئلة والزمن المحدد لها يدفعان التلميذ إلى الاعتماد على استظهار الملخصات ونبذ الكتاب المدرسى ، وعدم محاولة الاطلاع والقراءة الخارجية ، وأقول بهذه المناسبة إنه كان الأجدر بحضرات المدرسين الذين يكرسون أوقاتهم لتلخيص الكتب المدرسية والبحث عن مراقب أو مفتش ليضع اسمه مع أسمائهم على جلدة الكتاب ، أن يوجهوا عنايتهم لتأليف كتب تصلح للمطالعة التاريخية ، فمكتبة التلميذ خاوية الوفاض لا يجد التلميذ فيها ما يصلح للقراءة فى التاريخ القومى الحديث .

ولو استعرضنا أسئلة التاريخ التى وضعت لامتحان الثقافة العامة هذا العام لوجدنا معظمها لا يكلف التلميذ سوى سرد موجز لبعض المعلومات التاريخية ، وليس فيها مجال لإعمال الفكر أو الموازنة أو سبر كفاية التلميذ على النقد والتحليل . وبالرغم من أن حضرات واضعى الأسئلة يعنون كل العناية بالابتكار وحسن العرض ، إلا أن الحقيقة التى ذكرناها تبقى ماثلة أو كامنة فى السؤال ، وهى اقتصارها على اختبار مقدرة التلاميذ على الحفظ والاستظهار ، ولنضرب لذلك مثلا بالسؤال الأول وهو كما يلى :

« تحتفل البلاد المصرية هذا العام بمرور مائة سنة على وفاة ابراهيم باشا » تكلم عن حربين من حروب هذا البطل المصرى ، وأذكر المواقع التى انتصر فيها موضحاً ذلك بخرائط تخطيطية » وملاحظاتى على هذا السؤال تتلخص فيما يلى :

أولا : هذا سؤال كما ترى ليس فيه مجال لسبر كفاية التلاميذ على النقد والتحليل والاستنتاج والموازنة ، بل كل ما يتطلبه السؤال أن يصف التلميذ حربين خاضهما ابراهيم باشا ويسرد أسماء المواقع التى انتصر فيها ، ثم عليه أن يرسم خرائط توضح كل ذلك .

ثانياً : ترك السؤال للتلميذ حرية اختيار حربين من حروب ابراهيم باشا ، ومن المعروف أن هذا البطل اشترك فى أربع حروب : الأولى حروبه فى شبه جزيرة العرب ، والثانية اشتراكه القصير فى حملة السودان ، والثالثة حرب المورة ، والرابعة حروب الشام وهذه تنقسم إلى قسمين حرب الشام الأولى وحرب الشام الثانية .

أما حروب إبراهيم فى شبه جزيرة العرب فقد عالجها الكتاب المدرسى فى ثمانية سطور فقط . واشتراكه فى حملة السودان لخصها الكتاب فى ثلاثة سطور ؛ أما حرب المورة فقد فصل الكتاب الدور الذى لعبه إبراهيم فيها فى ثمان صفحات وبسط حروب الشام بقسميها فى عشر صفحات كاملة ؛ وما دمنا قد تركنا حرية الاختيار للتلاميذ فيستطيع بعضهم أن يكتب عشرة سطور عن الحربين الأولين ، ويحصل بذلك على الدرجة النهائية ؛ بينما إذا اختار غيره حربى المورة والشام وجب عليه أن يملأ عدة صفحات حتى يصل إلى الدرجة التى يحصل عليها زميله . ولو أراد طالب أن يكتب عن هاتين الحربين الأخيرتين — المورة والشام — ويوفى كل جزء من أجزاء السؤال حقه ويرسم لهما خريطتيهما ، لما اتسع الوقت المحدد للسؤال لنصف الإجابة ، والنتيجة الحتمية لذلك هى عودة إلى الإيجاز المخل والاعتماد على ما استظهره من الملخصات .

ثالثاً : أعتقد أن بعض التلاميذ قد اختار الكلام عن حربى الشام الأولى والثانية على اعتبار أنهما حربان منفصلتان ؛ إذ لم يكن السؤال واضحاً تماماً من هذه الناحية وبذلك قد يخسر هؤلاء التلاميذ نصف الدرجة المخصصة للسؤال .

ومن أمثلة الأسئلة التى اعتمدت على الاستظهار والحفظ والسرد ما جاء فى السؤال السادس : « تكلم على أهم الأعمال العمرانية التى تمت فى عهد الملك فؤاد الأول ».والجواب على هذا السؤال سهل ميسور إذا اعتمد التلميذ على سرد ما جاء فى الكتاب المدرسى أو الملخصات من مجرد سرد لأسماء المنشئات العامة التى تمت فى عهد المغفور له الملك فؤاد . ولن يحتاج الجواب إلى شرح أو موازنة أو تحليل لأن الكتاب لم يشرح ولم يوازن ولم يحلل .

لا نريد أن يكون الغرض من تدريس التاريخ مجرد عرض لأعمال من سلف ؛ بل نريده كما يريده علماء التربية تفسيراً للحاضر وتوضيحاً لمشكلاته ؛ وربطاً بين هذا الحاضر وما سبقه من ماض وما سيلحق به من مستقبل . نريده أداة صالحة للتفكير الحر والمنطق السليم ووسيلة لبث روح الوطنية فى نفوس الشباب . وبذلك يصبح التاريخ عنصراً هاماً من عناصر التربية يحقق الغرض الأسمى منها وهو استقلال الرأى وتحرير الفكر : وقد عبر ابن خلدون أبلغ تعبير عن ذلك عندما قال « التاريخ فى ظاهره لا يزيد على أخبار عن الأيام والدول والسوابق من القرون الأول ، وفى باطنه نظر وتدقيق ، وتعليل للكائنات ومباديها دقيق » .

الأرقام

تقسيم التلاميذ الذين التحقوا بإحدى عشرة مدرسة ثانوية ومجموع درجاتهم فى امتحان الشهادة الابتدائية . وتتبع

فئات المجموع فى امتحان الشهادة الابتدائية	فئات الأعمار عند اللحاق بالمدارس الثانوية	عدد تلاميذ كل فئة	النسبة المئوية لمن حصلوا على شهادة الثقافة العامة منهم فى مدة		
			٤ سنين	٥ سنين	٦ سنين
٧٠٪ أو أكثر	اقل من ١٢ سنة	٣٦	٩٤	٣	٣
	١٢ إلى ١٣ سنة	٣١	٧٧	١٩	٣
	١٣ إلى ١٤ سنة	٢٤	٧١	١٣	١٧
	١٤ سنة فما فوق	٥١	٧٢	١٨	١٠
	الجملة	١٤٢	٧٨	١٤	٧
٦٠٪ إلى ٧٠٪	اقل من ١٢ سنة	٤٠	٧٠	٢٠	١١
	١٢ إلى ١٣ سنة	٥٩	٤٤	٢٩	٢٧
	١٣ إلى ١٤ سنة	٤٤	٤٣	٢٧	٣٠
	١٤ سنه فما فوق	٦١	٣١	١٦	٥٤
	الجملة	٢٠٤	٤٥	٢٣	٣٢
٥٠٪ إلى ٦٠٪	اقل من ١٢ سنة	٣٨	٥٣	٢١	٢٦
	١٢ إلى ١٣ سنة	٤٨	٣٥	٣٥	٢٩
	١٣ إلى ١٤ سنة	٢١	١٤	١٩	٦٧
	١٤ سنة فما فوق	٣٠	١٧	١٠	٧٣
	الجملة	١٣٧	٣٣	٢٣	٤٤
أقل من ٥٠٪	اقل من ١٢ سنة	٩	٢٢	١١	٦٦
	١٢ إلى ١٣ سنة	١١	٩	٩	٨٢
	١٣ إلى ١٤ سنة	٨	—	—	١٠٠
	١٤ سنة فما فوق	١٣	—	—	١٠٠
	الجملة	٤١	٧	٥	٨٨

ملاحظة : عدد الحاصلين على أقل من ٥٠٪ من مجموع الدرجات قليل لأن الغالب أفضلهم .

تكملة

أميرية في سنة ١٩٤١ على حسب أعمارهم عند الالتحاق
مدى نجاح كل فئة منهم في الدراسة الثانوية . (العدد ٥٢٤ تلميذاً)

النسبة المئوية لمن حصلوا منهم في امتحان الثقافة العامة على درجات تعادل :			النسبة المئوية لمن لم يكونوا قد نجحوا في الثقافة العامة لغاية سنة ٤٧
٦٠٪ أو أكثر من المجموع	من ٥٠٪ إلى ٦٠٪ منه	أقل من ٥٠٪ منه	
٣١	٥٦	١١	٣
٣٢	٤٨	١٦	٣
٢١	٥٠	١٢	١٧
٢٩	٤١	٢٠	٩
٢٩	٤٨	١٦	٧
١٣	٤٨	٢٨	١٠
١٠	٢٩	٣٤	٢٧
٢	٣٠	٣٩	٣٠
٣	٢٠	٢٥	٥٢
٧	٣٠	٣١	٣٢
٣	٢١	٥٠	٢٦
٤	٣٥	٣١	٢٩
—	٥	٢٩	٦٧
—	١٠	١٧	٧٣
٢	٢١	٣٣	٤٤
١١	—	٢٢	٦٦
—	—	١٨	٨٢
—	—	—	١٠٠
—	—	—	١٠٠
٢	—	١٠	٨٨

الكثيرين من تلاميذ هذه الفئة لم يقبلوا بالمدارس الأميرية ، والذين قبلوا هم في

المبانى المدرسية

للأستاذ يوسف العفيفى
رئيس قسم الرسم بمعهد التربية بالقاهرة

يطل على ميدان القلعة مسجد السلطان حسن الذى أنشأه عام ١٣٥٦ م ليكون مدرسة ومسجداً .

إذا دخلت المسجد من بابه الشمالى احتواك مدخل مربع يتكون من إيوانات صغيرة يتوسطها بهو تعلوه قبة . وفى شرقية طريق يرتفع بك وينثنى حتى تصل إلى صحن الجامع الفسيح الذى يتوسطه حوض الوضوء بقبته الخشبية المحمولة على أعمدة رخامية دقيقة الصنع . وبالصحن من جهاته الأربع إيوانات تعلوها قباب هائلة من الحجر المنقوش قصد بها أن تظل المصلين فى صلاتهم والطلاب فى درسهم ، ثلاث من هذه الإيوانات متقاربة الحجم وأما الإيوان الرابع وهو الشرقى منها فأكبرها حجماً وأرحبها ، وهو يحوى المنبر الرخامى والمحراب والدكة . وتوجد فى زوايا الصحن أبواب المدارس الأربع التى شيدها منشىء الجامع لتدرس بها مذاهب الدين الأربعة ، وهى طبقات بعضها فوق بعض ، وحجرات عديدة تحف بجوانب الإيوانات وتشرف منافذها على الصحن من جهة وعلى الشوارع المحيطة بالجامع من جهة أخرى ، وكانت مسكناً لطلاب وأساتذة العلم والدين . ومن الإيوان الشرقى الكبير يمر الداخل بين بابين إلى القبة العظيمة والمدفن .

كل ما يتكون منه الجامع من جدران وأسقف وأرضية وأبواب وأعمدة ، أودعه الفنان وقتئذ فنه وفلسفته التى استمدها من ديانته ، وحمله معانى الدعة والأناقة والوقار والسخاء وما إليها من الصفات التى أوحت بها هذه الديانة . وزخرف سطوح هذه الأشياء بالزخرف والكتابة المأخوذة من القرآن الكريم ، واختار المواد المناسبة لجلال هذا البناء ، كالرخام والخشب والنحاس والذهب والفضة .

تصوّر معى طلاب المدارس يغشون الجامع على صوت المؤذن . . . ثم ينصرفون لسماع الفقهاء فى القرآن والحديث والفقه . . . ثم يأوون بعد ذلك إلى حجراتهم

الشبيهة بالخلوات . . . إذا دخلت أحداها وجدتها صغيرة الحجم لها باب قصير وشباك ورفوف داخلة فى الجدران معدة للكتب والمتاع ، ويغشاك حال دخولك سكون عميق هو سكون المتأمل طالب العلم .

فالدين فى المدرسة القديمة نواة لثقافة لها طريقتها فى الدراسة والسلوك والبناء الملائم . والمدرسة القديمة كما هى ممثلة فى مدرسة جامع السلطان حسن قد كيف الفنان كل شىء تقع عليه العين فيها أو يتخلل إلى السمع أو يلمسه الحسد بحيث يؤكد معنى من معانى الفلسفة التى يتعلمها الطالب .

وملاءمة البناء للبيئة المصرية من حيث الحرارة والبرودة والضوء نلمسها فى « المناور » الموجودة خلف الإيوانات فى هذه المدرسة تؤدى وظيفتها فى التهوية والإضاءة . والبناء المربع ذو الجدر العالية حول الصحن المكشوف يرمى ظلاله فى أى ساعة من النهار ليظلل المصلين والطلاب وهو أنسب نظم البناء لهذه البيئة ، وتخطيطه موروث محقق فى مبانينا القديمة .

زرت تلك المدرسة والجامع مع مُربٍّ أجنبى فاضل فاستوقفنى فى أثناء سيرى ووضع راحته على إحدى الأحجار وقال لى « ضع يدك عليه تجده دافئاً . . ! » وقد قصد بذلك أن الحجر الذى شكل منه الجامع وانساق فى نظامه قد شحنه الفنان بالدفء النابع من عواطفه ومشاعره .

مدرسة السلطان حسن ليست إلا مثالا للصلة بين ما نقصده من التعليم وارتباط البناء به . . . فهذا البناء ليس كومة من الأحجار لا معنى لها وليس مكاناً يحتوى الناس ولا يتصل بأغراضهم من الحياة .

بإدخال التعليم الأوربى فى مصر فى القرن الماضى ، انفصل التعليم عن الدين ، وأضيفت العلوم الحديثة لمناهج الدراسة ، وانفصل المبنى عن الغرض فى أذهان المربين ، وأصبحت المدرسة مكاناً يقصد به مجرد تزويد الطالب بالمعلومات التى قد تنفعه فى حياته المستقبلة أو ليكون موظفاً فى الدولة .

وكانت رسوم المدارس وقتئذ يرسلها ديوان المعارف إلى الجهات المختلفة فى القطر تحدد شكل البناء ونظامه ، شأنها فى ذلك شأن المناهج الدراسية ، وأغلبها يحتوى على فصول ومرشحات وأماكن للأكل وحجرات للنظار والمدرسين ، وأفنية ، وأمكنة للصلاة .

أما مبانى مدارسنا الحالية فنوعان ، نوع قامت الوزارة بإنشائه وهو أصلح

تلك المبانى ؛ وإن كان فى نظامه لم يخرج عن فلسفة المستعمر وطابعه الذى طبع عليه المبانى المدرسية ، وأغلبها عبارة عن صفوف من المبانى المتوازية أشبه « بالبلوكات » التى يقيمونها للجيوش بألوانها وتقاسيمها وأثاثها . بناها معماريون تأثروا بالفلسفة السياسية والتعليمية للمحتل ؛ وهى تركيز للإدارة وتأكيد لسلطان الدولة المطلق وطاعة عمياء من جهة التلميذ وما يتبع ذلك من حفظ للأصول واستيعاب للقواعد التى لا تقبل المناقشة أو التغيير وغير ذلك من أغراض التعليم وقتئذ . وتكيف البناء ومحتوياته بتلك الفلسفة وهو يحتوى على :

١ — أفنية للطوابير
٢ — فصول مرصوصة بعضها بجانب بعض للدراسة .
٣ — معامل بالمدارس الثانوية .
٤ — ملاعب أغلبها للألعاب الجمعية ككرة القدم أو التمرينات الرياضية .
٥ — مطعم يحوى جميع الطلبة وما يلزم ذلك من مطابخ ومغاسل .
٦ — دورات للمياه .
٧ — مصلى .
٨ — حجرات للمدرسين وحجرة للناظر .

يحيط بذلك كله سور من حديد وأبواب ضخمة محكمة .

ورسوم تلك المدارس أصابها الجمود ولا زالت تصدر عن إدارة خاصة وتقام بشكلها المحد ودفى أنحاء القطر دون تعديل أساسى فى الشكل أو التصميم لتتناسب مع البيئات المختلفة فى الأقاليم المختلفة الأجواء . ولا يزال أثاث هذه المدارس جامداً لا تغير فيه من حيث الشكل أو اللون تبعاً لأعمار التلاميذ الذين يستخدمونه .

أما النوع الثانى من المبانى المدرسية ؛ فمستأجر من ملاك بنوها لتحقيق أغراضهم الخاصة ؛ كمساكن لا كمدارس ، ؛ فلا ندهش إذا وجدنا حماماً تركياً جميلا داخله مكتب لأحد المدرسين أو الكتبة ؛ أو سلماً للخدم يستخدمه التلاميذ ؛ أو حديقة كانت غناء فيما مضى سوتها أقدام التلاميذ وامتنع عنها الماء فأصبحت جرداء قاحلة ؛ وحجرات متنوعة الحجوم والأشكال لا تتناسب مع الأغراض الدراسية ، إلى غير ذلك من مساوئ .

وواضح أن مثل هذه المبانى أسوأ من سابقتها من حيث التصميم والإعداد .

المبنى الأول فى رأيى يخرج لنا نوعين من التلاميذ . أحدهما النوع الخانع

الطبع الذى اعتاد المستعمر أن يملأ به دواوين الحكومة ؛ والنوع الثانى طاغية عسكرىّ النزعة لا يؤمن بحرية الرأى أو التعبير .

والمبنى الثانى يعطى مثلا سيئاً للنظام المدرسى واستخدام الأشياء فى غير مواضعها التى خلقت لها .

فالمبنى الصالح يجب أن يحقق أغراضنا من التعليم ويكون أداة لتحقيق الفلسفة التى ننشدها . . . وعندى أن المبنى المدرسى له خطره فى تكوين النشء ؛ شأنه شأن الكتاب والمعلم . هو ، إذا صح درس صامت تلقيه علينا الأحجار : دافىء يحمل المعانى التى يقرؤها التلميذ فى الكتاب أو يسمعها من المعلم .

ولست متشائماً فأنادى بترك دور التعليم الحالية جميعها بعد أن حصلنا عليها بشق الأنفس . ولكنى أرى أنه من الممكن استغلال هذه المبانى فى أغراضنا التعليمية بعد تجميلها وإصلاح الفاسد المهدم منها ، فلا شك أن تجميل المكان يعد من عوامل تربية الذوق عند النشء فنحن نتعلم عن طريق التقليد أكثر مما نتعلم عن طريق النصح والإرشاد . فاستخدام الستائر ذات الألوان البهيجة ، وتزيين الجدران بالصور والتماثيل من صنع التلاميذ والفنانين ، واختيار التلاميذ لملابس جميلة نظيفة ، وتزويد الحجرات بالزهور ، وغرس الأشجار فى الأفنية ، واختيار ألوان البناء . . . كل ذلك يشع جواً من الجمال والسعادة له أكبر الأثر فى تهذيب الأحداث .

أما البناء الصالح الذى ننشده فلا بد أن يكون مرتبطاً بفلسفتنا التعليمية الحديثة التى ترمى إلى نمو الأفراد نمواً طبيعياً متسقاً مع أنفسهم وبيئتهم ومجتمعهم . وإن أهم ما يساعد على هذا النمو الطبيعى للنشء هو البيئة الصالحة التى تساعد على الخلق والابتداع وتكوين الذات . . . ولعل البناء المدرسى أهم جزء فى هذه البيئة التى يعيش فيها الطالب أغلب أوقاته . لذا يجب أن يوفر لنا البناء المدرسى جو التعاون والشعور بالجماعة ، وأن يحقق الحرية الكاملة للنشء فى الحركة والتفكير والتفاعل مع البيئة التى تحيط به .

فى ظل النظام المدرسى الحالى القائم على جدول للحصص وعلى انتقال المدرسين إلى الفصول ، يمكن أن يتكون البناء المدرسى الصالح على الوجه الآتى :

١ — صالة كبيرة يجتمع فيها المدرسون والتلاميذ عند حضورهم إلى المدرسة وخروجهم منها .

٢ — صالة للمسرح والسينما بمقاعد تسع تلاميذ المدرسة جميعهم مع أوليائهم وضيوفهم .

٣ — مكتبة وحجرة للمطالعة يشع فيها الهدوء حتى يأوى إليها التلميذ فلا يجد فيها ازعاجاً .

٤ — معامل ومتاحف وحجرات للفنون .

٥ — حجرات دراسية .

٦ — مجال للألعاب الفردية والجمعية .

٧ — مقصف وناد للطلبة .

٨ — حدائق وحقول لتربية الحيوان والنبات .

كما يجب أن يتوفر فى هذا البناء شروط الصحة والاضاءة وتكييف الأصوات على أن تكون مناسبة لأعمار التلاميذ . فبناء الروضة يجب أن يكون غير بناء الصغار ، وهذا غير بناء البالغين ، فلكل مرحلة من مراحل النمو بناؤها المناسب .

وأثاث المدرسة يجب أن يكون بسيطاً مريحاً يؤدى وظيفته ويتناسب مع المكان تناسب الجزء مع الكل .

والقارئ لما سبق قد يدهش لذلك ويرى فيه مغالاة واستغراقا فى الخيال . فأنى لنا بهذه المدارس وتلك الجهات وميزانية التعليم على ما هى عليه من تواضع لا تفى بحاجات طلاب العلم الأولية . أنى لنا بمثل هذه المبانى المدرسية الفخمة ؛ وكأن التعليم لا يستقيم إلا بتلك المبانى البذخة التى لا تطمع فيها أمة بميزانية تساوى أضعافاً مضاعفة لميزانية هذا البلد !

كل هذا ناتج من ارتباط وسائل التعلم بالأجراس والمبانى وجداول الحصص حتى لقد صعب علينا أن نتصور مدرسة بدون فصول تسع تلاميذ المدرسة جميعهم ومقاعد يجلسون عليها فى وقت واحد وينصرفون عنها فى وقت واحد ، وأفنية تمتلىء دفعة واحدة وتخوى دفعة واحدة ، كالمعسكرات .

فى رأيى أن التعليم قادم على التحرر من المبنى المدرسى بفصوله وأجراسه وجداوله . إلى تعليم يقوم على المشاهدة والاستنتاج والبحث الشخصى والاطلاع والتنقل . وبهذا ينتقل الدرس إلى الحديقة والقرية والنهر ، بعد أن كان محصوراً بين جدران الفصول . ولا يصبح المدرس أداة التعليم الوحيدة ؛ فالسينما معلم ماهر ،

وبواسطة المذياع يسمع التلاميذ أحسن العقول وأحدث المعلومات ، والكتاب فى متناول الجميع .

وهذا الذى تذهب إليه التربية الحديثة خليق ألا يزعجنا كثيراً إذا لم تتوفر لدينا هذه المبانى الفخمة التى سبق ذكرها ، بل إن فى استطاعتنا أن نصرح أننا لسنا فى مسيس الحاجة إليها ما دام الهدف من التعليم قد تغير ، فالمدرس يستطيع أن يخرج بتلاميذه فى رحلة علمية خارج جدران المدرسة أو فى رحلة دراسية فى بلد بعيد ، وتكون خيامهم هى المدرسة ، والمزرعة هى حجرة الدراسة فى درس النبات والحيوان ، والصحراء هى حجرة الدراسة فى درس الجيولوجيا ، وشاطئ النهر هو حجرة الدراسة فى درس الجغرافية ، والطبيعة بكاملها وخبراتها العديدة أحسن مكان لتهيئة فرص النمو والتحصيل للتلاميذ .

ومدرسة المعلمين الريفية بالقناطر الخيرية مثال ناطق لما نبغيه ، فمبانيها المدرسية لا تعدّ مبانى على الإطلاق . فهى لا تعدو أن تكون بعض الأكشاك الخشبية وبعض الخيام وسط مزرعة كبيرة يتعلم فيها التلاميذ بالطرق الحديثة أضعاف ما يتعلمه غيرهم بالمدارس ذات المبانى الضخمة الفخمة ، وإن أثاثها متواضع بسيط يفى بالغرض المطلوب ويحقق أهدافنا من التعليم .

رأى فى إنشاء المبانى المدرسية الجديدة

للأستاذ حبيب جورجى
عميد مفتشى الرسم بوزارة المعارف

لقد باعد التعليم بين المتعلمين والحياة بدرجة هى مشكل الوقت الحاضر عند المربين .

وأن التربية عن طريق المشروع والجمعيات المدرسية الثقافية والفنية وما إليها وتشجيع الأندية وإنشاء مقاصف يديرها التلاميذ بأنفسهم وإقامة الحفلات المنوعة كل ذلك محاولات من جانب المربين لإعادة الصلة بين المتعلم والحياة ولما كانت مبانى المدرسة جزءاً من الحياة وجب ألا تصبغ بصبغة تخرجها عن مبانى القرية

أو البلد الذى تبنى فيه — فبناء مدرسة بالحجر فى قرية جميع مبانيها باللبن أو بناء مدرسة بالطوب فى ثغر مبانيه بالخشب أو بناء بالمسلح فى مكان أبنيته بالقباب كل هذا يخرج مبنى المدرسة عن طبيعة الحياة فى هذه القريةويزيد فى الهوة الموجودة فعلا بين المتعلم والحياة .

وأن تصميما أو تصميمين لمدرسة قروية مثلا موجودين فى إدارة المبانى تخرجهما عند كل طلب لبناء مدرسة من هذا النوع فى أى منطقة من المناطق المختلفة المتباينة أمر يدعو إلى التفكير .

ولما كانت المدرسة بوضعها الحالى حدث اجتماعى له مستلزماته كانت الفرصة سانحة للتجديد فى ذات العمارة المحلية مع الاحتفاظ بطابعها الأصيل ونعطى بذلك درساً لأهل القرية تعرض فيه البساطة والمنفعة والجمال فى البناء وتكون دور العلم هدياً للناء فى العلم والفن على السواء .

وحبذا لو احتوت مبانى المدرسة الجديدة على مكتبة ومتحف حتى يكون تعليم الشعب كاملا فيخرج لنا الريف علماء عصاميين من النوع المنقرض فى عصر رخص فيه العلم وقلت هيبته .

والخلاصة أن رحلة لمهندس أو مهندسين حساسين إلى مناطق الوادى المختلفة لكافية لأن يضعا تصميمات مدرسية مختلفة لشتى القرى تزيد عند بنائها فى جمال القرية ذاتها بدلا من أن تباعد بين ظروف التعليم وحياة القرية .

وتوضع هذه التصميمات فى مناطق التعليم المختلفة كل فيما يلائمها وتشترط المنطقة على من يبنون مدارس خاصة أو عامة حرة كانت أو حكومية أن ترجع إلى هذه التصميمات من الناحية الاستشارية والتنفيذية إن أمكن ذلك .

هذا إلى أن يتكون فى وزارة المعارف مكتب للتصميم يقوم بعمل التصميمات الصالحة لكل حالة على حدة بما يتناسب مع الأرض ومساحتها وما يحوطها من مبان .
ويكون لرجال التربية المختصين حظ من الإشراف على هذه المبانى .

نادى مدرسى

للأستاذ خليل السيد
ناظر مدرسة شبرا الابتدائية

هى فكرة نبتت فى رأس رجل جعل هوايته دراسة فن التربية علماً وعملا منذ أن تخرج فى مدرسة المعلمين حين وقف فى ساحة الألعاب فى أحد نوادى الشباب فى إحدى بلاد انجلترا سنة ١٩٣٦ . وتمنى حينئذ أن يكون لشبابنا مثله .

رأى النادى هناك غنياً بأعضائه . تخرج كل فئة من مكانها المعد لها . كل إلى الملعب المعد له . وفى ساعة واحدة بل وفى دقيقة واحدة تبدأ الرياضة البدنية لا يتغيب عنها إلا من يبدى عذراً عاذراً . وهؤلاء هناك قليلون إذ الاعتذار عندهم ممقوت . الرءوس فى النادى متساوية لا يرفع أحدها على الآخر إلا بقدر يحدد العلاقة بين هذا وذاك . الصغير يشعر أنه فى كنف الكبير والكبير يحس ويعمل كأنه هاد ومرشد للصغير . رأى حجرات المطالعة وقد صفت فيها الموائد الخضراء ومحلاة جوانبها بالصور والرسوم التى تعيد إلى ذاكرة الأعضاء مجد وطنهم وتاريخ أبطالهم . كل ما فيها يغرى بالمطالعة الحرة . جو نقى مشبع بالألفة مغر بالإقامة فيه ما وسع الوقت . رأى المغاسل والحمامات مجهزة أتم تجهيز . وأخيراً رأى الأعضاء وقد اجتمعوا حول موائد تناهت فى النظافة ، كل على حريته يختار ما يحلو له من شراب أو من تسلية . رآهم يجتمعون فى صالة الاجتماعات فى هيئة جمعية عمومية لدراسة شئون ناديهم . الصغير يناقش الكبير يقرع الحجة بالحجة ويناضل دفاعاً عن رأيه وفكرته بأسلوب كله لباقة وأدب ولكن كله ثقة بالنفس ، ولا مانع من أن يخطئ حيناً فيصحح خطؤه بلين ولطف . ويصيب أحياناً فيؤخذ برأيه ويؤمن على فكرته . الصغير يثور لحقه ولرأيه فى شىء من الحدة التى تلازم الفتوة والشباب ، والكبير يهدى فى اتزان ورزانة إلى أقوم سبيل وأعدل طريق للمطالبة بالحق وللانتصار للرأى . دروس يتلقاها أعضاء النادى بعيدة عن رسمياتها ، ولكنها مثل عليا تحتذى ، تتخذ سبيلها إلى وعى الطفل وإلى خلقه لتسكن فيها وتبقى . أليست هذه هى الحياة

الديمقراطية التى سمت بهذا الشعب إلى ما وصل إليه ؟

فلنعمل على خلق هذا كله ولدى كل منا الوسائل المختلفة: يعمل بها فى المحيط الذى تخصص له ، ومحيطى الذى اخترته هو نادى مدرسة شبرا .

هو ناد أنشئ لتحقيق المبادئ القويمة التى أشرت إليها وللوصول إلى الأهداف التى أتوق إليها ، هو ناد لأولادى تلاميذ المدرسة ، إليه يختلفون ، وفى جوه النقى يمرحون، وفى ملاعبه يلعبون ، وفى مكتبته يطالعون وبحديقته يتمتعون . حرية مطلقة لا تتقيد إلا بما يراه العضو نفسه مناسباً لما يحيط به . يخاف على من حوله ولا يخشاهم ويحافظ على ما حوله على اعتبار أنه ملك له . تجده لا يخرج عن حدود اللياقة بلفظ ناب ، لأن الوسط حوله يعلمه كيف يتحاشى بذئ اللفظ وإلا وجد نفسه غريباً عنه .

يتعلم أعضاء نادى مدرسة شبرا كيف يديرون شئونهم بأنفسهم . قسموا أسرا؛ يرأس كل أسرة رئيس منهم يساعده فى إدارة أمور أسرته نائب له وكاتم سر « سكرتير » وأمين للصندوق وجميعهم ينتخبون انتخاباً حراً صحيحاً فى جلسة علنية . ويتكون من رؤساء الأسر مجلس إدارة النادى: يرأسه رئيس النادى وقد عرف كيف يتخلى عن كثير من سلطته وسلطانه شيئاً فشيئاً حتى يؤهل بقية الأعضاء المنتخبين للإدارة والسلطان .

ولم تنس إدارة النادى أن يكون لكل أسرة رائد فنى يشرف على الناحية الرياضية إشرافاً فنياً وقد اختير هؤلاء الرواد من بين طلبة معهد التربية البدنية .

هذا هو نادينا وهذه هى أهدافه وهذه هى وسائله وطرائقه فى خلق جيل جديد يعرف كيف ينتفع بأوقات فراغه . يتعلم كيف يعيش بين الناس حياة اجتماعية صحيحة . يتعلم كيف يخصص من وقته ما يفسح للمطالعة الحرة سعياً وراء العلم عن طريق الارادة لا عن طريق الإرغام . يتعلم كيف يحترم من هو أكبر منه سناً ومكانة وكيف يصوغ لغة مخاطبته . يتعلم كيف يحترم القانون فينفذه عن رغبة لا عن خوف أو رهبة .

ومما تغتبط له النفس ويدعو إلى نجاح المشروع أن المدرسة استطاعت أن تجعل هذا النادى مستقلا استقلالا تاماً فى إدارته وفى ماليته لا يعتمد على موارد خارجية ؛ وبذلك أصبح متحرراً من تلك القيود التى تعترض طريق الاصلاح . ليس لأحد سلطان علينا . وليس لأحد أن يتحكم فينا فيملى علينا أن نعمل ما لا نراه صالحاً لنا .

محاولة تجديدية فى تدريس الجغرافيا

للأستاذ حليم إبرهيم جريس
المدرس بمدرسة المعلمين الابتدائية بشبين الكوم

جدير بنا نحن القائمين بتدريس هذا العلم، سواء فى المدارس الابتدائية أو الثانوية، أن نحاسب أنفسنا ونعيد النظر فى المهمة الموكولة إلينا لنتحقق من صحة الطريق الذى نسلكه ونتأكد من أننا نحقق الأهداف التى من أجلها وضعت الجغرافيا فى خطة الدراسة واعتبرت من الأسس التى يجب أن ينال منها كل طالب القسط اللازم لثقافته العامة قبل أن يبدأ دور التخصص. ولقد دعانى إلى مثل هذا القول ما أشعر به وما يشعر به كل زميل لى يقوم بتدريس تلك المادة من فشل لا ينكر ليس فى إعداد الطلاب للامتحان فى تلك المادة فحسب، بل فى إعدادهم للحياة عن طريق تفهم هذا العالم تفهماً يدعو إلى الطمأنينة والثقة، وبالتالى إلى التقدم والرقى. كذلك ما يشعر به التلاميذ من ثقل ظل تلك المادة وسخافة التفاصيل التى تتضمنها، سواء فى ذلك تلاميذ المرحلة الابتدائية أو طلاب المرحلة الثانوية. ولو أنصفناهم لالتمسنا لهم الأعذار، فما ذنب هذا الطفل الذى يجبر على حفظ الكثير من الحقائق والاصطلاحات الجغرافية التى لا تثير فيه أى اهتمام أو ميل ما دامت تعطى له بطريقة نظرية بعيدة كل البعد عن حياته اليومية، وما يقع عليه نظره من مظاهر طبيعية أو بشرية وما يتعامل معه من أشياء أو أشخاص؟ فالجزيرة هى قطعة أرض محاطة بالماء. والبحيرة مساحة مائية محاطة باليابس. والجبل مرتفع من الأرض له قمة ... إلى غير ذلك من الحقائق التى لم توضع فى المنهج إلا لتساعد الطفل على تفهم بيئته والاحتكاك بها احتكاكاً ناجحاً والتعامل معها تعاملا أكثر توفيقاً ونجاحاً من تعامل الأجيال السابقة. فليس من شك فى أن علم الجغرافيا يهدف إلى تفهم الفرد تلك العلاقة التى بينه وبين بيئته من ناحيتيها الطبيعية والبشرية، وتأثير كل منها فى الأخرى، وذلك مدعاة إلى إدراك عناصر ثروتها وزيادة استغلالها ومن ثم تقدم الإنسان ورقيه. فرقى الأمم والشعوب يقاس بمقدار سيطرتها على بيئتها ومدى استغلالها.

ولكن كيف السبيل إلى إدراك هذا النوع من التفاعل والسيطرة ؟ هل نستطيع تحقيق ذلك بالطريقة التى نسير عليها فى تدريس الجغرافيا ؟ وهل تفهم البيئة معناه الحفظ عن ظهر قلب لبعض الاصطلاحات والحقائق ورسم بعض الخرائط والرسوم التوضيحية فى الكراسات ، ثم الاحتفاظ بهذا كله لوقت الامتحان حيث يمكن تفريغ بعض ما حواه العقل فى ورقة الإجابة . فيكون الطالب قد حقق الهدف الذى من أجله احتفظ بهذا القدر من المعلومات . ولا ضير عليه بعد ذلك من أن ينسى أو يهمل هذا النوع من المعرفة ؟

ألست تعجب معى أيها الزميل لو وضعت نفسك موضع المتفرج ودخلت مع مدرس تلك المادة يوم أن يدخل لأول مرة على تلاميذ السنة الثانية الابتدائية ليشرح أول درس من دروس الجغرافيا ثم ورأيته يكرر لهؤلاء التلاميذ تلك الحقيقة المألوفة « إذا أردت معرفة الجهات الأصلية فما عليك إلا أن تواجه قرص الشمس فى الصباح فيكون الشرق أمامك . . . إلخ » ، ثم يستمر فى تكرار هذا القول داخل جدران الفصل حتى يحفظه التلاميذ . ويخرج الواحد بعد الآخر ليردده ترديداً آليا مع أن الدرس غالباً ما يكون فى الصباح ، وقرص الشمس لا يكلف المدرس والتلاميذ أكثر من مسيرة بضع خطوات بل ربما كان يشرف عليهم من نوافذ الفصل ، ومع ذلك لا يمهد المدرس للدرس حتى تبرز قيمته ولا يعد للتلاميذ الجو لملاحظة قرص الشمس عدة أيام متوالية ولا يربط تلك المصطلحات بفوائدها فى حياتنا العملية ؟

ثم من قال إن قرص الشمس فى الصباح يعين موضع الشرق ؟ اننا حتى فى تعبيرنا قد خدعنا الطفل الذى ندعى القيام بتوجيهه وتربيته ، فقرص الشمس لم يكن فى يوم من الأيام يعين اتجاه الشرق فى الصباح داخل حدود مصر صيفاً كان أو شتاء إلا خلال بضعة أيام على الحدود الجنوبية للقطر المصرى : فهو فى الشتاء يشير إلى الاتجاه الجنوبى الشرقى بل ويزيد ميله ناحية الجنوب خلال شهر ديسمبر حيث يصل انحرافه عن الشرق بمقدار ٥٣,٥° يوم ٢١ ديسمبر بالنسبة لساكن القاهرة . ولا أقصد من هذا وجوب الدخول فى تفاصيل يصعب على الطفل إدراكها ، وإنما أرغب فى أن يترك الطفل للطبيعة ليلاحظ قرص الشمس صباحاً ومساء لعدة أيام بل ولعدة شهور ليتحقق من موضع الشروق وموضع الغروب ، ويتتبع انتقال الشمس الظاهرى خلال فصل الشتاء ، ويثبت ذلك فى جداول وبواسطة أسهم خشبية يمكن

تثبيتها فى وقت معلوم تشير إلى قرص الشمس شهراً بعد آخر . وفى أثناء تلك الملاحظات يقوم المدرس بتوجيه أطفاله لاستطلاع البيئة المحلية ومعرفة مظاهرها وتحديد موقع كل ظاهرة بالنسبة للمدرسة . وهنا تبرز قيمة الجهات الأصلية فيمكن توضيحها . وفى مرحلة متقدمة يستطيع المدرس تكليف تلاميذه برصد موعد الشروق وموعد الغروب فى جداول مؤرخة . واستخراج طول الليل والنهار لعدة شهور متوالية ، وذلك لملاحظة اختلاف زمن الشروق وطول الليل والنهار . ويمكن إبراز عدة مشاكل تحتاج إلى تفكير فنصل بذلك إلى الكثير من الحقائق الفلكية .

ولقد أيقظ فينا هذا النوع من الشعور العمل بالمدارس النموذجية وما تهيئه للتلميذ والمدرس من رحلات ومعسكرات دراسية وحرية فى التدريس ، فلقد لمسنا مقدار الفرق بين تلك المعلومات التى يحصل عليها الطفل من مصادرها الأصلية ـــ وأقصد الطبيعة والحياة ـــ وتلك التى يستقيها من الكتب المدرسية داخل جدران الفصل . وهذا الفرق ظاهر للعيان فى مقدار الحماسة والشغف والإقبال على الدراسة. ثم انه ليس من شك فى أن الخبرة التى يحصل عليها الفرد فى أثناء عمله ونشاطه مدفوعاً بعامل الرغبة هى الخبرة النافعة التى تثبت وتظل ناشطة عاملة ، أما إذا لم يشعر الطفل بصدى المعلومات فى حياته وقيمتها بالنسبة إليه فإنها لا شك ستظل ميتة .

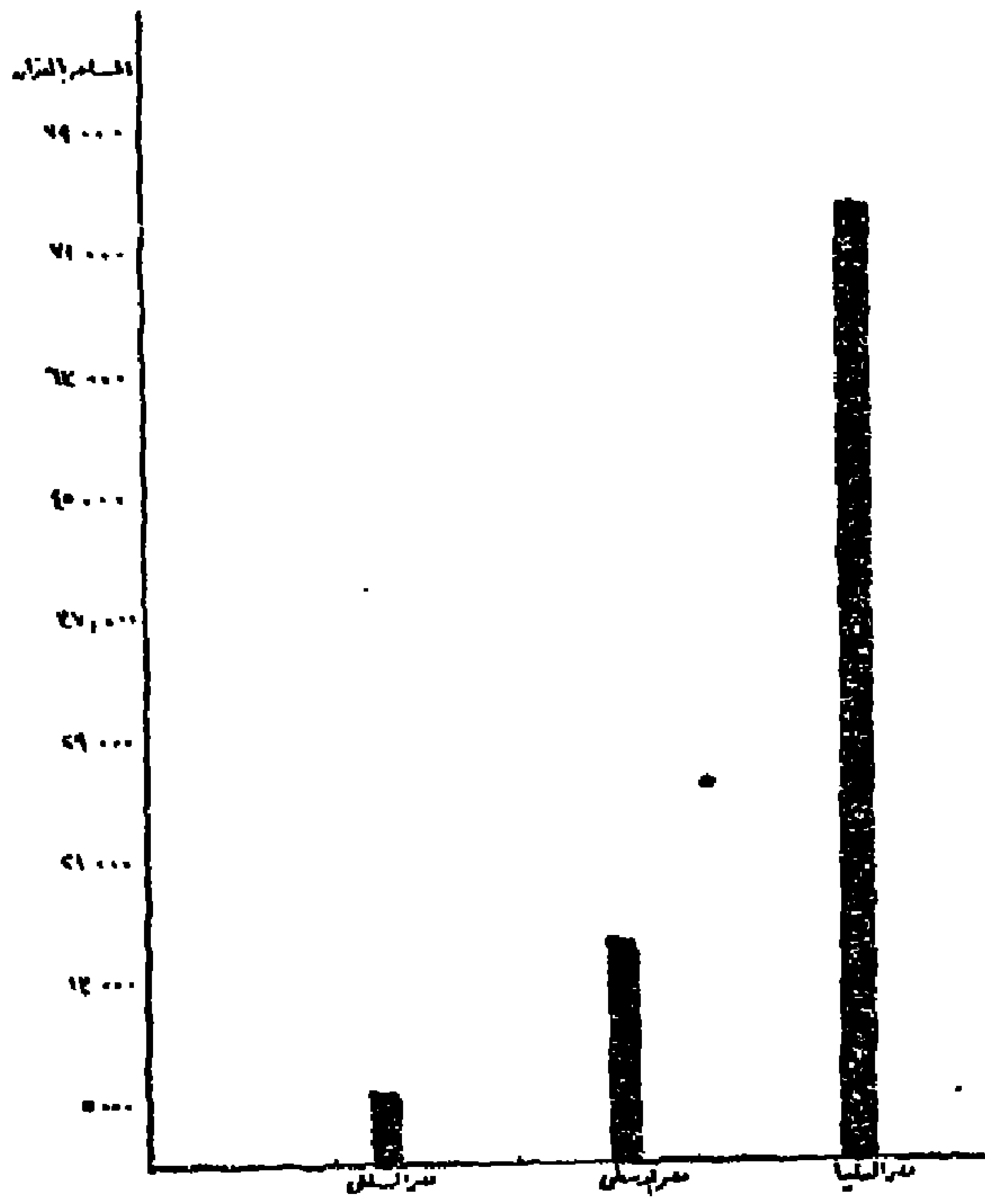
وقد حاولت القيام بتجربة لتطبيق هذه المبادئ فى تدريس الجغرافية بالسنة الثانية الثانوية . لعل من المفيد أن ألخصها للقراء :

بدأنا فى مستهل العام الدراسى بزيارة الأسواق ثم الموانى النيلية (ساحل أثر النبى وساحل روض الفرج) ثم مخازن السكك الحديدية وأرصفتها الخاصة بالوارد والصادر لمشاهدة أنواع السلع وطريقة نقلها أو عرضها وشحنها وتفريغها وتخزينها ووزنها ومدى تدخل الحكومة فى تنظيم عملية البيع والشراء والوزن والتوزيع . وبالطبع كانت الأسئلة كثيرة متنوعة متعددة من جانب الأولاد مدفوعين باستطلاع المظاهر الغريبة التى تقع أعينهم عليها ، وكانت الإجابات تقدم إليهم من أصحاب الشأن تجاراً كانوا أو موظفين أو أصحاب مراكب أو حمالين ، وكانت هذه الإجابات تناقش قبل كتابة التقارير . ولقد تبلورت مشكلة واضحة عقب جملة زيارات وهى مشكلة تموين القاهرة ، وبدأ الجميع يفكرون فى طريقة إمداد هذه المدينة الكبيرة بمواد الغذاء ، فكل فرد فيها يحصل على ما يحتاج إليه بطريقة سهلة ميسورة رغم أنها لا تحوى مزارع أو حظائر . وانقسم التلاميذ بعد ذلك عشر مجموعات

تخصصت كل مجموعة منها فى دراسة غلة من الغلات الغذائية أو التجارية التى تزرع فى أراضى مصر ، وذلك لمعرفة أماكن إنتاجها والمساحات التى تخصص لزراعتها ومحصولها وطريقة تصريف هذا المحصول داخلياً ثم تتبع انتقال السلعة داخل الحدود وخارجها وذلك عن طريق دراسة الاحصاءات المختلفة وعمل الرسوم البيانية والوصول بعد ذلك إلى النتائج ويمكن تلخيص الخطوات التى مرت فيها التجربة فى النقط الآتية :

١ — تختار الغلة التى ستقوم المجموعة بدراستها — ولتكن قصب السكر مثلا . ثم يقوم أعضاء المجموعة بجمع كل ما يمكن جمعه من إحصاءات خاصة بالقصب ، وذلك من كتب الإحصاء السنوية التى تصدرها مصلحة الاحصاء ، ثم تنظم هذه الاحصاءات ، فبعضها خاص بالمساحات المنزرعة (حسب المناطق وحسب المديريات وحسب المراكز) والبعض الآخر خاص بالانتاج والاستهلاك المحلى والتصدير للخارج .

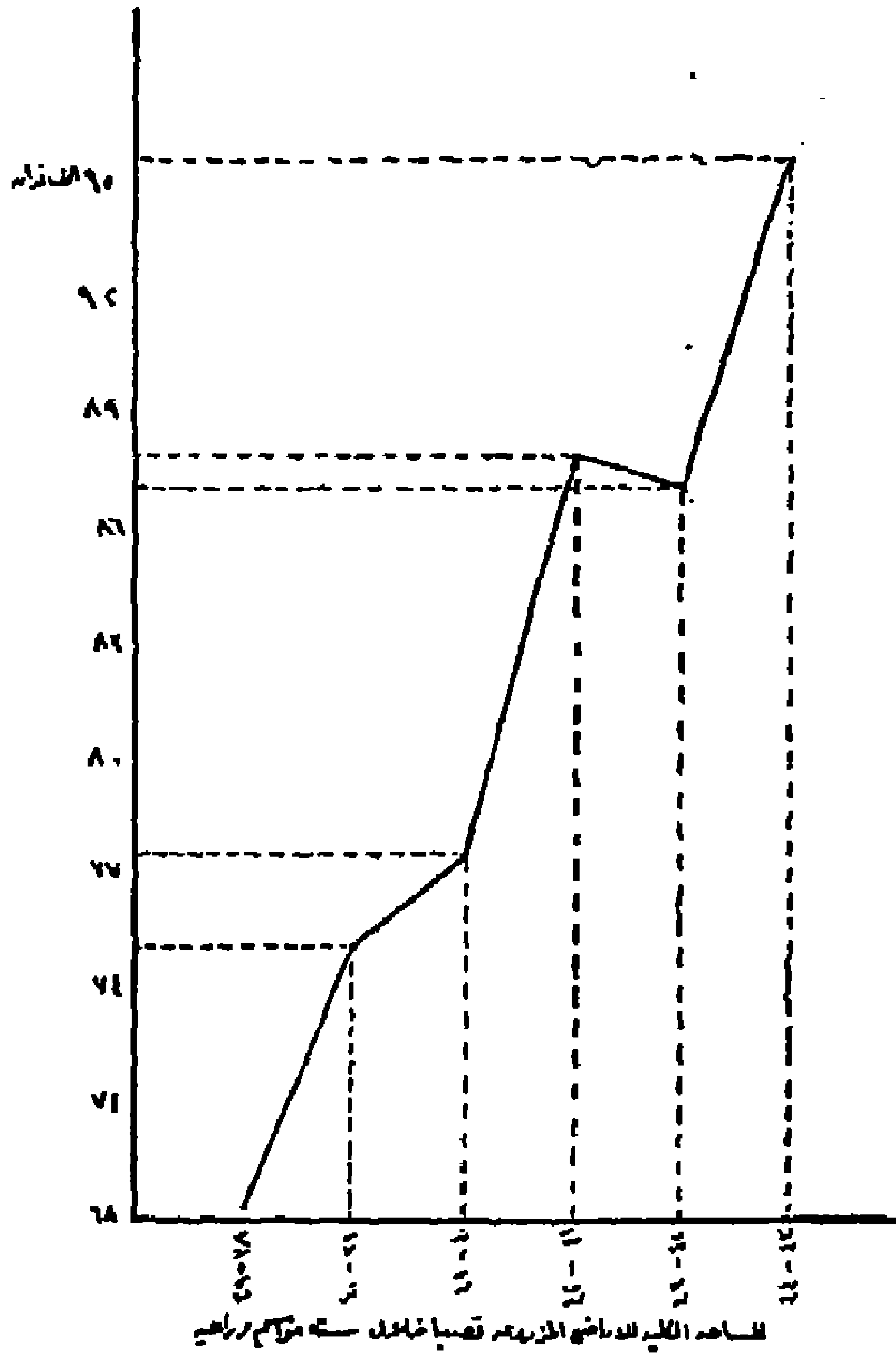
٢ — تقوم المجموعة بعمل رسوم بيانية خاصة بتوزيع المساحة بالنسبة للمناطق وأخرى بالنسبة للمديريات وثالثة بالنسبة للمساحة الكلية فى العشر السنوات الأخيرة . وبدراسة هذه الرسوم يستطيع أفراد المجموعة الوصول إلى معلومات جغرافية لها قيمتها عن طريق الاستنتاج . فمثلا بدراسة الرسم البيانى (شكل ١) أمكنهم استنتاج تمركز زراعة القصب فى مصر العليا . ثم بالتفكير فى علة ذلك أمكنهم معرفة شروط زراعة القصب . كذلك بدراسة الرسم البيانى الخاص بالتوزيع بالنسبة للمديريات أمكنهم استنتاج بعض المعلومات الخاصة بتوزيع الملكيات الواسعة ثم قلة الأراضى الزراعية بمديرية أسوان .



المساحات المنزرعة قصباً حسب إحصاء ١٩٤٤

(شكل ١)

ثم بدراسة الرسم البيانى (شكل ٢) الخاص بتوزيع المساحة الكلية للأراضى المزروعة قصباً خلال ستة مواسم زراعية (١٩٣٩—١٩٤٤) اتضح زيادة المساحة أثناء الحرب ، وتلك حالة احتاجت منهم إلى تعليل فدرسوا خصائص القصب كغلة تجارية تصنع فى مصر وعرفوا مركزها فى الاقتصاد القومى وقيمتها أثناء الحرب ومركز مصر بالنسبة لتموين الأقطار المجاورة بهذه الغلة . ثم بعد مقارنة هذا الرسم بالرسم البيانى الذى عمل لمحصول السكر المكرر الخارج من معامل التكرير فى نفس الفترة أمكنهم الوصول إلى حقيقة هامة وهى تناقص الإنتاج رغم تزايد المساحة وتلك حالة احتاجت منهم إلى تعليل لإيجاد حل لتلك الظاهرة الشاذة وبدراسة الإحصاءات الخاصة بواردات مصر من الأسمدة أمكنهم الوصول إلى الحقيقة ، فلقد كان لقلة الوارد من الأسمدة أكبر الأثر فى تناقص غلة الفدان .



(شكل ٢)

٣ — يقوم أعضاء المجموعة بتوزيع المساحات المنزرعة قصباً على خريطة للقطر المصرى وذلك بطريق التظليل أو بأى طريقة أخرى مستعينين بالإحصاءات التى حصلوا عليها وفى ذلك تدريب لهم على رسم الخرائط الاقتصادية وكيفية قراءتها والاستفادة منها .

٤ — البحث عن مراكز صناعة القصب وتعيينها على خريطة أخرى للقطر المصرى ثم بمقارنة الخريطتين يمكن استنتاج أسباب وجود مراكز الصناعة فى وسط حقول القصب .

٥ — على خريطة مراكز الصناعة تبين المجموعة بالأسهم حركة السكر الخام

إلى مركز التكرير ثم حركة السلعة مكررة معدة للاستهلاك داخل حدود مصر إلى الجهات المختلفة ، وهنا يمكن دراسة الكميات التي تستهلكها القاهرة ، وتحكم الحكومة في تحديد كميات الاستهلاك بالنسبة لكل عائلة أثناء فترة الحرب حتى الآن .

٦ — تقوم المجموعة بدراسة الاحصاءات الخاصة بكميات الانتاج ثم بكميات الاستهلاك المحلى فيتبقى فائض لا بد من بحث توزيعه فتدرس الإحصاءات الخاصة بتجارة مصر الخارجية بالنسبة لتلك السلعة . وعلى خريطة للعالم تبين هذه الاحصاءات وحركة السلعة من مصر إلى الخارج بواسطة أسهم تخرج من الموانى المصرية إلى موانى الدول المستوردة لهذه الغلة .

وبذلك تنتهى المجموعة من دراسة الغلة بطريقة نقلت اهتمامها من البيئة المحلية إلى القطر كله ثم إلى العالم كله كما أصبحت الدول وقد ارتبطت بمصر ارتباطاً حيويا اقتصادياً مركز اهتمام الجميع .

وهكذا الحال بالنسبة لكل غلة من الغلات على أن تتبادل المجموعات الدراسات والنتائج .

وعقب الانتهاء من دراسة الغلات المختلفة تظهر مشكلة أخرى وهى مشكلة الاستيراد فخرائط العالم التى استخدمت سابقاً كلها تمثل مصر مركزاً للتصدير وإرسال الغلات إلى الدول الأجنبية . فماذا تستورد مصر من تلك الدول مقابل ما تقوم بتصديره إليهم ؟ ويمكن تنظيم هذه الدراسة عن طريق الاحصاءات أيضاً ، إحصاءات إلى كل دولة على حدة ، أو إحصاءات كل غلة والدول المصدرة لها وموانى التصدير ، وذلك عن طريق الاسهم التى ترسم على خريطة العالم موضحة الطرق البحرية والبرية التى تسلكها السلعة حتى تصل إلى موانى مصر . كما تعمل الرسوم البيانية للإحصاءات المختلفة وتدرس هذه الرسوم للوصول إلى النتائج . وبذلك يكون التلاميذ قد ألموا بدراسة العالم من الناحية الاقتصادية بطريقة صحيحة تجذب الانتباه وتدعو إلى الاهتمام . ذلك لأن العالم كله قد أصبح مركزاً لاهتمامهم ، وأصبحت مصر هى نقطة البداية التى دارت حولها جميع الدراسات ، كما أوضحت هذه الدراسة وحدة العالم من الناحية الاقتصادية واحتياج كل دولة إلى غيرها من الدول فهو بناء يسند بعضه البعض الآخر .

الدرجات المدرسية وهل ينبغي إلغاؤها ؟

لأستاذ أمريكي

ماذا لو ألغيت الدرجات المدرسية من النظم التي تتبعها المدارس ؟ ماذا لو ذهب التلاميذ إلى المدرسة فترة بعد فترة كما يفعلون الآن ، وإنما بلا شهادة يأخذونها عقب كل فترة لتبين لهم ولآبائهم ما حصلوا عليه من درجات فى مختلف العلوم ؟

هناك من رجال التعليم كثيرون يرون أن من الواجب الغاء نظام الدرجات من المدارس . وهم يقولون إنه ما من فائدة ترجى من هذا النظام بل إن له أضراراً تعود على الأطفال وآبائهم على السواء . وها هى بعض الأسباب التى يدلون بها تأييداً لدعواهم بأن ضرر الدرجات أكثر من نفعها .

من هذه الأسباب أنه إذا كان الغرض من الدرجات الحكم على استحقاق التلاميذ للانتقال من فرقة إلى فرقة أعلى فقد ثبت أن معظم الأطفال الذين يعيدون دراسة السنة لا يتعلمون فى الواقع شيئاً جديداً يزيد على ما كانوا يعرفونه من قبل . بل إن مدى معرفتهم لما يدرسون فى تلك السنة يظل دائماً ناقصاً وضعيفاً . ومعنى هذا أنه لو نقل الأطفال كلهم فى كل سنة لما ترتبت على ذلك أية عواقب وخيمة على التلاميذ الضعاف ، بل إن نجاحهم ليضمن لهم دواماً الوسط الملائم من حيث السن والنمو الاجتماعى . والواقع أن التلاميذ فى بعض المدارس ينتقلون من سنة إلى أخرى بغض النظر عن حصولهم أو عدم حصولهم على درجات النجاح المقررة .

ومن هذه الأسباب أيضاً أن هذه الدرجات لا تدل إلا على قوة تلميذ بالنسبة لغيره من تلاميذ الفرقة . وهنا نجد أن الأذكياء هم الذين يحصلون على درجات عالية سواء بذلوا فى سبيل ذلك مجهوداً كبيراً أم لم يبذلوا . أما الأغبياء فلا يحصلون إلا على درجات ضعيفة مهما بذلوا من مجهود جبار . ومثل هذه الدرجات تقتصر مهمتها على تأكيد الفروق فى مقدار الذكاء الذى يرثه الأطفال ، فتزيد من شأن التلاميذ الأذكياء لغير ما داع ، وفى نفس الوقت تؤذى غيرهم من الأطفال الذين

لا يد لهم فى هذا الأمر ، كما تؤذى آباءهم الذين لا يستطيعون شيئاً .

وقد ترامى إلى سمعى فى العام الماضى حديث عن الدرجات التى حصلت عليها فتاة فى بطاقتها المدرسية واستجابة هذه الفتاة للدرجات ، قالت بنفس كسيرة « إن تقديرى كان « ضعيفة » (د) فى الهجاء ، و « ضعيفة جداً » (د —) فى الحساب ، كما كان « ضعيفة » (د) فى الإنجليزى . ولكنى أخذت درجة « متوسطة » (حـ) فى الموسيقى وهذه درجة لا بأس بها » . ولم تكن هذه الفتاة بالمقصرة ؛ لقد بذلت المسكينة أقصى ما تستطيع ، ولكنها لم تنل من مدرستها إلا تثبيط الهمة والرسوب .

إن من أهم الأشياء التى تعلمناها عن التدريس هى أن الأطفال يتعلمون الكثير من الأشياء العرضية بجانب المواد التى ندرسها لهم . وهذه الفتاة التى ذكرتها آنفاً قد تعلمت فيما تعلمت أنها لا تستطيع أن تنجح . كذلك نعرف من دراساتنا فى علم النفس أن الفشل يولد الفشل ، وأن تثبيط الهمة لا يولد إلا تثبيط الهمة ، وأن الناس يتقدمون حين ينجحون فيما يقومون به من أعمال . وأنا لا أستطيع أن أفهم أى مبرر يحول دون انتقال الأطفال فى المدرسة من فرقة إلى التى تليها حتى ولو كانوا أغبياء . ومن الطبيعى أن يتعلم الأذكياء أسرع من غيرهم ، ولعله يجدر بهم أن يتعلموا أشياء لا ينبغى أن يشغل بها الأغبياء أنفسهم لأنها فوق مستواهم ، ولكن مما لا شك فيه أن كل طفل يستطيع أن يتعلم ، حتى ولو كان فى تعلمه أبطأ من غيره . ومن حقه علينا أن نتيح له الفرصة ليرى مبلغ تقدمه ، لا مبلغ تأخره ، وأن نشجعه على أن يتعلم ما يروقه وما يفيده من أشياء .

وهذا يقودنى إلى موضوع المواد التى ندرسها للأطفال فهى تتصل اتصالا وثيقاً بالدرجات وبمشكلة الغائها . إذ هناك أشياء نعلمها للأطفال ولكنها تبعد كل البعد عن محيط تجاربهم وحاجاتهم ، وهذا ما يجعل المدرسة بغيضة إلى نفوسهم ، لأنها لا تقدم لهم — بحسب ما يشعرون — شيئاً نافعاً مفيداً ، ولذلك يودون أن يتركوها إلى غير ما رجعة . ولقد عدت حديثاً من زيارة مع أبى للمدينة التى نشأت أسرتنا فيها وكان أبى يعلم فيها وهو الآن رجل قضى فى مهنة التعليم حقبة طويلة إلى أن أحيل على المعاش . أشار والدى إلى مطعم من أحسن المطاعم فى هذه المدينة وأكثرها نجاحاً ثم حدثنى عن صاحبه فقال إنه كان من أضعف التلاميذ فى الجبر واللغة اللاتينية والتاريخ القديم والأدب الإنجليزى وبخاصة مسرحيات شكسبير . ورغب الولد أن يترك المدرسة فوافق والدى على الفور لأنه رأى فى هذا كل الخير ، للمدرسة وللولد

على السواء . ونستطيع من هذه الحادثة أن نتبين أن المناهج التى فرضت على ذلك الولد لم تكن لها علاقة كبيرة بالطريق الذى كان يصلح لأن ينتهجه . ومهما يكن من أمر فقد صادف الولد فى حياته العملية نجاحاً يذكر بالرغم من خبرته التعيسة فى المدرسة ، ولعل هذا النجاح يرجع إلى شجاعته فى ترك المدرسة التى لم تقدم له شيئاً ذا قيمة بالنسبة له .

ولقد كانت درجات هذا الولد ضعيفة وكانت فى تأخر مستمر . ولست أحسب أنه كان من المفيد الغاء الدرجات فى هذه الحالة ، وإنما أعتقد أن الولد كان فى حاجة الى تغيير ما يتعاطى من غذاء عقلى

وليس من العسير بعد هذا أن نرى أن بعض أضرار نظام الدرجات إنما ترجع فى حقيقة الأمر إلى المواد التى ندرسها للأطفال وإلى طريقة تدريسنا لهذه المواد .

ولعله مما يدعو للرضى أن نجد نظام الدرجات ينحو الآن ناحية جديدة : فمعظم المدارس أصبحت تكتفى بتقسيم التلاميذ إلى فئات : ممتاز — جيد — متوسط — أقل من المتوسط — ضعيف . ويقول علماء النفس فى هذا الصدد إننا حين نحاول تقسيم الناس على أساس مقدرتهم فى أى شىء إلى أكثر من مجموعات ثلاثة أو أربعة أو خمسة فإن هذا التقسيم يفقد قيمته وتنعدم الثقة فيه .

وحتى باتباع هذه الطريقة فنحن معشر المدرسين نعرف أنه من الصعب التفريق بين الحد الأدنى لدرجة « جيد » والحد الأعلى لدرجة « فوق المتوسط » على وجه التحديد ، ولكنا مع ذلك نبذل فى تقدير الدرجات أقصى ما نستطيع من الدقة . إن معظمنا — نحن المدرسين — بعيد عن التحيز بقدر ما تسمح به الطبيعة البشرية ونحاول دائماً أن نوزع الدرجات توزيعاً عادلا ، ولكن بعض المدرسين يسرفون فى منح درجة ممتاز ، كما أنه يصعب على بعضهم الآخر أن يمنح درجة ممتاز لأى تلميذ . وهناك مدرسون يسخون بالدرجات على التلاميذ الوادعين المؤدبين أو على من يبدون نشاطاً ملحوظاً فى الفصل . ولقد حاول كثير من رجال التربية أن يكتشفوا طرقاً لإزالة ما بين المدرسين من اختلاف فى تقدير الدرجات : ولكننا لا نستطيع أن نطمئن اطمئناناً كلياً إلى أية طريقة من هذه الطرق .

وخلاصة القول أن نظام تقدير الدرجات فى تحسن مطرد وأن المدرسين يبذلون ما فى طاقتهم لاستخدامه استخداماً صحيحاً ولكن ما زالت هناك عيوب لهذا النظام . كما أن الدرجات تسبب كثيراً من التعاسة التى لا مبرر لها . وكثيراً ما تثبط من همة

الصغار إلى حد يجعلهم يشعرون أنهم لن يستطيعوا أن ينجحوا — على الأقل فى المدرسة التى هم فيها . ومن حسن الحظ أن أغلب هؤلاء يجدون أنهم يستطيعون النجاح خارج المدرسة . وعندى أنه من الممكن أن يصل هؤلاء إلى أبعد مما وصلوا إليه من نجاح لو أصابوا نوعاً من التربية الصحيحة .

ماذا نستطيع أن نعمل إذن فى نظام الدرجات أمام كل هذه الاعتبارات ؟ أننصرف عنه كشىء لا غناء فيه ؟ أم نحاول ترميمه مرة أخرى ؟

هذه أسئلة لا أستطيع أن أجيب عنها جواباً شافياً ، ولكنى أرى من الواجب أن نحاول بعض الطرق الجديدة التى من شأنها أن تجعل التلاميذ وآباءهم يتبينون مدى تقدم الأطفال فى المدرسة . فنحن فى حاجة إلى التأكد من أن كل طفل يسير فى العمل الذى يؤديه بنجاح لا يعوقه فى ذلك غيره من التلاميذ الذين يسرعون فى طريقهم أكثر مما يستطيع . فإذا كان الطفل يسير فى عمله بنجاح فإنه يعرف ذلك ويحدث والديه بذلك كل يوم ، أما إذا لم ينجح فإن المسئولية تقع على عاتق المدرسة ، وعليها أن تقوم باصلاحه . أما إرسال الشهادة المدرسية ذات العلامات الحمراء فليس بالحل الناجح فى رأيى .

أنا على استعداد لإلغاء نظام الدرجات ، ولكن ليس فى هذا الإلغاء أيه فائدة طالما أن على التلاميذ أن يقطعوا منهجاً بعينه لا تربطه بالحياة الحديثة إلا أوهى الأسباب ، أو طالما نحكم على التلاميذ بالفشل والرسوب لأنهم لا يتعلمون بالسرعة المطلوبة . والواجب علينا أن نتساند جميعاً حتى نكيّف المدرسة وفقاً لحاجات الأطفال ، لا أن نركز اهتمامنا فى نظام الدرجات .

مدرسة نموذجية فى أمريكا

للدكتور ف . مارتز
الأستاذ السابق بمعهد التربية بالقاهرة

تقوم الجامعات وكليات المعلمين فى أمريكا بإعداد مدرسى المدارس العامة على نظام يجمع فيه بين الدراسة الأكاديمية والأعداد المهنى للتدريس . ولذا نجد أكثرية الجامعات الكبرى يتبعها مدارس نموذجية تسمى فى العادة «مدارس تجريبية» . ففى جامعة « انديانا » التى يعمل بها الكاتب ، يقضى الطلبة الذين يعدون للتدريس فى مختلف أنواع المدارس أربع سنوات تنتهى بالحصول على درجة البكالوريوس . وفى هذه السنوات الأربع يدرس الطلاب المواد الأكاديمية . كالرياضة واللغات والدراسات الاجتماعية وغيرها . كما يدرسون إلى جانب ذلك المواد التى لا بد منها فى مهنة التدريس : كعلم النفس والتربية وطرق الاختبار والإدارة المدرسية . وعندما يتم الطالب هذا المنهج بنجاح يمنح إجازة التدريس المؤقتة : ثم يوضع تحت الاختبار لمدة خمس سنوات . فإذا أظهر فى خلال هذه المدة ما يدل على مقدرة وكفاية فإنه يمنح إجازة للتدريس طول الحياة . ويشترك الطلاب والطالبات فى العمل بمدرسة واحدة أثناء فترة الإعداد المهنى . وتكاد المدارس الأمريكية كلها تسير على هذا النحو المختلط ابتداء من المرحلة الأولى حتى الجامعة .

وفى جامعة انديانا يتحتم على الذين يعدون لمهنة التدريس أن يمرنوا عليه فى السنوات الأخيرة من تعليمهم ، فيقضون نصف فترة فى التمرين بالمدرسة الثانوية ، وفترة كاملة بالمدرسة الأولية . وهم فى فترة التمرين يذهبون إلى المدرسة كل يوم حيث يوكل إليهم فصل واحد يدبرون شئونه تحت إشراف مدرس أساسى فى المدرسة يسمى « المشرف » أو « الناقد » . والمعلمون الناقدون لا يختارون اعتباطاً وإنما يعدون لهذا العمل إعداداً خاصا ، ويشترط فيهم التفوق والحصول على درجة الأستاذية .

وقبل ابتداء التمرين — وبخاصة فى المدرسة الابتدائية — يقضى الطلاب فترة دراسية فيما يسمى « بالملاحظة والاشتراك » . فيقومون بزيارة المدرسة زيارات منتظمة

عدة مرات فى الأسبوع . ويراقبون الطرق التى يسير عليها المعلم الناقد ، ويقفون على مجرى الأمور فى المدرسة ، ويلمون بأحوال الأطفال إلماماً يساعدهم عند ما يوكل إليهم تعليمهم فيما بعد . وهم باعتبارهم مشاركين فى العمل يقومون بكثير من الأعمال المتعلقة بالمدرسة ، كإعداد الأدوات وهيا كل الموضوعات ، وترتيب الأوراق والسجلات ، ومساعدة الأطفال المتفردين بخصائص معينة ، والإشراف على التلاميذ أثناء اللعب . فكأنهم فى الواقع يقومون بجميع الأعمال التى تتعلق بالفصل ما عدا التدريس . ونحن نعتبر فترة الملاحظة وما يتلوها من تمرين أهم جزء فى منهج إعداد المعلم .

أما الطلاب الذين يعدون لتدريس المواد الخاصة كالأشغال والموسيقى والتربية البدنية فعليهم أن يقضوا فترتين من التمرين — إحداهما فى المدرسة الابتدائية والأخرى فى المدرسة الثانوية — حتى تتوفر لديهم الخبرة بالأطفال فى جميع الأعمار . وهم يشعرون بقيمة هذه الخبرة ويقدرونها ، ويشغف الكثيرون منهم بها فيختارون فترة تمرين إضافية علاوة على الفترات الأساسية .

وتشغل المدرسة التجريبية فى جامعة انديانا بناء حديثاً تمت إقامته سنة ١٩٣٨ . وقد بنى بأحجار انديانا الجيرية ، وبلغت تكاليفه ما يساوى ١٧٥,٠٠٠ من الجنيهات المصرية . وهو من أكبر الأبنية فى منطقة الجامعة ، فضلا عن أنه جميع المزايا التى يمكن أن توجد فى أية مدرسة حديثة : ففيه « جمنازيوم » كبير للتربية البدنية ، روعى فى إعداده أن يتسع لألوان كثيرة من النشاط لا يمكن القيام بها فى الخلاء ، لأن الجو فى أنديانا تكثر أمطاره وتشتد برودته طول العام بدرجة لا تشجع على الألعاب الخارجية . وهناك قاعة للاجتماعات والمحاضرات ، بها مسرح متوسط الحجم للتمثيل ، وسينما لعرض الأفلام . وفى المدرسة إلى جانب السينما ستائر متحركة ، وآلات عرض يمكن نقلها من حجرة إلى أخرى . وكل حجرة مزودة بما يلزم من وصلات كهربية لعرض الصور المتحركة التى يشيع استخدامها بين ضروب العمل جميعاً فى سائر الفصول .

أما المكتبة فهى حجرة فسيحة أعدت ونسقت على نمط يفى بالغرض منها : بها رفوف كبيرة للكتب ، ومناضد للقراءة ، كما أن بها إلى جانب الكتب والمراجع عدداً كبيراً من المجلات يطرد فى الزيادة .

وفى البناء حجرات للفن والموسيقى ، ومعامل للطبيعة والكيمياء وعلم الأحياء

ويتصل بمعمل علم الأحياء حجرة زجاجية بارزة تربى فيها النباتات للدراسة والتجريب لأن الجو لا يساعد على نمو النباتات فى الخلاء مدة طويلة من السنة .

وللتلميذات عدد من الحجرات اللازمة لعلوم التدبير المنزلى : فهذه حجرة بها « ماكينات » لحياكة الملابس ، وتلك حجرة كبيرة بها مواقد من مختلف الأنواع للطبخ وتتصل بها غرفة نموذجية للطعام . يتعلم فيها الفتيات طرق ترتيب المائدة وتقديم ألوان الغذاء .

وقد أفرد قسم من البناء لتعليم الأعمال التجارية ، به حجرات لإمساك الدفاتر ، والكتابة على الآلة الكاتبة التى يوجد منها فى الحجرة الواحدة عدد يكفى فصلا عادياً يتألف من خمسة وعشرين تلميذاً .

وفى الطبقة الأولى من البناء « ورشة » بها مسبك صغير لصهر المعادن وسبكها ، وأنواع مختلفة من الآلات التى تدار بالمحركات ، كالمناشير العجلية . والمناشير الدائرية . والمخارط ، والمسحيات « الفارات » وغيرها مما لا يحيط به علم كاتب هذه السطور . وفى « الورشة » مقاعد ومناضد للعمل ، وآلات يدوية أيضاً . ويتصل بها حجرة للرسم الميكانيكى حيث يرسم التلاميذ ثم ينقلون إلى المسبك لينفذوا ما رسموه ، ثم يتجهون صوب الآلات المختلفة ليصوغوا ما سبكوه صياغة دقيقة .

ويسهر على صحة التلاميذ طبيب وممرضة لهما جناح خاص يتألف من عدة حجرات . ويقوم الطبيب بزيارة المدرسة كل يوم بينما تقوم الممرضة بالخدمة الدائمة . وأى تلميذ تظهر عليه أعراض المرض يرسل على الفور إلى الممرضة للفحص . وإذا تغيب تلميذ عن المدرسة بسبب المرض فيجب أن يقدم نفسه للطبيب أو الممرضة قبل أن يؤذن له فى العودة إلى فصله . وإذا لاح شبح وبائى فإن الطبيب يلجأ إلى تطعيم المدرسة مجاناً على سبيل الوقاية . ويتصل بهذه الوحدة الصحية حجرة بها عدد من الأسرة حيث يرقد المرضى إلى أن يحضر أولياء الأمور . وإلى جانب هذا نجد أن مدرسى التربية البدنية قد أعدوا للقيام بالإسعافات الأولية وبعض أنواع العلاج فى حالات الحوادث الفجائية .

وآخر مظهر جدير بالملاحظة مطعم المدرسة . وقد عهد به إلى إخصائى فى الأغذية يشرف على إعداد الطعام كله ، ويعنى عناية خاصة بتغذية الأطفال غذاء صحيحاً . والطعام يقدم إلى التلاميذ بالثمن الأساسى ، وقد كانوا فى السنة الماضية يستطيعون شراء وجبة محترمة بما يساوى خمسة قروش أو ستة .

والدراسة فى هذه المدرسة تستغرق أربعة عشر عاماً منها سنتان للحضانة ، وهذه مرحلة لايتعلم فيها الأطفال القراءة والكتابة . ثم يأتى بعد هذا ست سنوات للمدرسة الأولية ، ويسمح للأطفال بدخولها فى سن السادسة . وتنقسم سنوات الدراسة بها إلى مرحلتين : المرحلة الابتدائية فى السنوات الثلاث الأولى ، والمرحلة المتوسطة فى السنوات الثلاث التالية .

وبعد المدرسة الأولية يدخل التلاميذ المدرسة الثانوية ، وهى مرحلتان أيضاً : ثلاث سنوات يطلق عليها المدرسة الثانوية للصغار ، يعقبها ثلاث سنوات أخرى يطلق عليها المدرسة الثانوية للكبار . وكل تلميذ يتخرج فى المدرسة الثانوة للكبار يستطيع أن يلتحق بالجامعة .

هذه كلمة عاجلة عن المدرسة التجريبية التى تديرها كلية المعلمين بجامعة انديانا . وتعتبر هذه المدرسة فى الوقت نفسه إحدى المدارس العامة ؛ فالتعليم فيها بالمجان إلا فى مرحلة الحضانة ، لأن مدارس الحضانة فى الولايات المتحدة لم تعتبر بعد جزءا مكملا للتعليم المدرسى العام .

ولكيلا تصبح المدرسة مكتظة بالتلاميذ تعمد الجامعة إلى تحديد العدد فى السنوات التى بعد مرحلة الحضانة . فهى تحرص على أن يكون بالمدرسة الابتدائية مائتا تلميذ ، وبالمدرسة الثانوية خمسمائة ، وهذا التحديد ضرورى لأن كثيراً من الآباء يرغبون فى إلحاق أبنائهم بمدرسة كهذه . أما من لم يتيسر لهم ذلك فإن فى المنطقة عدداً كافياً من المدارس العامة التى تستقبل من لم يكن له فى المدرسة التجريبية مكان .

وفى ولاية إنديانا مدرستان تجريبيتان أخريان مماثلتان لهذه المدرسة ، تديرهما كليتا المعلمين بها . وفى جميع أنحاء أمريكا كثير من المدارس المشابهة المتصلة بالجامعات المختلفة . فللمدرسة التجريبية إذن وظيفتان : إحداهما تمرين الطلبة الذين يعدون للتدريس ، والثانية أن تكون معرضاً نموذجياً لغيرها من المدارس العادية ، تعرض فيه الطرق الحديثة للتدريس والإدارة المدرسية .

المجموعات فى دروس اللغة الإنجليزية

للأستاذ محمود شكرى مصطفى
المدرس بالمدرسة النموذجية الثانوية بحدائق القبة

من أهم المشكلات التى تقابل المدرس وجود الفروق الفردية بين التلاميذ فى الفصل الواحد بشكل يجعل بعضهم لا يستفيد الاستفادة الكافية مما يلقى عليهم . إذ أنه ليس فى استطاعتهم أن يسيروا بسرعة واحدة فى التحصيل . والمدرس بطبيعة الحال يمكنه التغافل عن هذه الفروق الفردية فتكون المشكلة فى نظره لا وجود لها . ولكن التلاميذ هم الذين يعانون من هذا . وقد يكون لذلك أثر فى مستقبل بعضهم . والذنب هنا ليس ذنبهم ، ولكن المدرس هو المسئول أولا وأخيراً عن ذلك لأن من الواجب عليه تشخيص نقطة ضعف كل تلميذ عنده وإعطاءه العلاج اللازم .

هذه هى فى الواقع المشكلة التى واجهتنا فى تدريس اللغة الانجليزية فى بدء العام الدراسى الماضى فى المدرسة النموذجية الثانوية ، والتى دفعتنا إلى القيام بتجربة للتغلب عليها ، ولقد كانت هذه المشكلة ظاهرة لحد كبير فى الفصل الثانى من السنة الثانية الثانوية وإلى حد أقل فى الفصل الأول من السنة نفسها . وذلك لعوامل كثيرة سوف تظهر فيما بعد ، وفيما يلى تفصيل هذه التجربة .

فى أوائل العام الدراسى وبعد اختبار الفترة الأولى لاحظ مدرس كل من الفصلين سوء النتيجة بوجه عام وخصوصاً فى فصل ٢ ب . وبدا لنا أن الكثيرين لا يستفيدون من التعليم الجمعى فائدة كافية وأنه لا بد من طريقة للتغلب على ذلك ، وإلا فستبقى النتيجة فى آخر العام كما هى فى الفترة الأولى . والطريقة التى رأينا أن نتبعها هى تقسيم التلاميذ إلى ثلاث مجموعات فى كل فصل مع تنويع العمل لهذه المجموعات بكيفية تناسب مقدرة كل منها . وقد أطلقنا على هذه المجموعات الرموز ا ، ب ، حـ واعتبرنا أن مستوى المجموعة ا هو المستوى الذى يستطيع بغير مجهود يذكر منا أن يشق طريقه إلى النجاح أما المجموعتان ب ، ج فمن تلاميذ لو تركوا وشأنهم لما وصلوا إلى هذه النتيجة . وقد أجرينا اختباراً على هذا الأساس واعتبرنا

أن التلميذ يكون فى المجموعة « ا » إذا حصل على ٤٠ ٪ أو أكثر من النهاية الكبرى ، ويعتبر فى المجموعة «ب» إذا حصل على ٣٠٪ إلى ٤٠٪ من النهاية الكبرى ، ويعتبر فى المجموعة « ج » إذا حصل على أقل من ٣٠٪ من النهاية الكبرى .

وعلى هذا الأساس كانت نتيجة الفترة الأولى للفصل الأول من السنة الثانية كالآتى :

عدد تلاميذ المجموعة « ا »	٤
« « « « ب »	١٢
« « « « ج »	١٧

وأما الفصل الآخر (٢ — ب) فكانت نتيجته فى الفترة الأولى كما يأتى* :

عدد تلاميذ المجموعة « ا »	٥
« « « « ب »	٨
« « « « ج »	١٦

ومن هنا قررنا التمييز بين المجموعات الثلاث فى الأعمال التحريرية ، وإعطاء كل مجموعة ما يناسبها من الأعمال . ولذلك كانت المجموعة « ا » تعطى أعمالا أصعب من « ب » ، وهذه أصعب من « ج » ، كما يتضح من الأمثلة الآتية التى كانت تعطى للفصلين :

فى ٢٣ — ١ — ١٩٤٦ أعطيت المجموعات المختلفة الموضوعات الإنشائية الآتية :

A : Write about three Paragraphs on the following : A day in the life of a knight told by himself."

B : In about 15 lines, write a story ending with, "That is why I did not give the waiter a tip. "

C : Write about 12 sevtences on the following : "what your parents do for you. "

والموضوعات ، كما ترى ، متدرجة فى الصعوبة . فالموضوع الذى أعطى للمنجموعة « ا » أصعب من الآخرين فى الشكل والموضوع معاً . فالتلميذ هنا مطالب بأن يكتب فقرات ، وليس مجرد جمل كما هو الحال فى المجموعة « ج » مثلا . والتلميذ فى المجموعة « ا » عليه أن يتخيل شيئاً ليس فى درجة بسهولة الموضوع الثالث الذى يراه التلميذ ويلمسه فى كل لحظة من حياته .

لم يكن العلاج مقصوراً على الأعمال التحريرية بل كان يشمل فروع اللغة

* ألا تدل نتيجة الفصلين على أن الامتحان كان فوق مستوى التلاميذ ؟ (المحرر)

جميعاً . وكنا نحاول خلق جو من التنافس الشريف ، إذ أن التلميذ من المجموعة « ب » أو « جـ » إذا تقدم فى عمله كان ينقل إلى مجموعة أعلى من مجموعته ، وكان هذا يحصل باستمرار .

وعندما حان ميعاد الفترة الثانية كانت النتيجة مما يبعث على الرضا بالقياس إلى الفترة الأولى . ومن المعلوم أن الاختبار يجب أن يكون متدرجاً من السهل إلى الأصعب حتى يمكن التلاميذ المتوسطين ومن هم دونهم أن يجيبوا عن عدد معقول من الأسئلة فى امتحان الفترة الثانية : الذى كان واحداً للفصلين ، كانت النتيجة للفصل ٢ — ا كالآتى :

عدد تلاميذ المجموعة « ا »	٢٥
» » » « ب »	٥
» » » « جـ »	٣

ومعنى هذا أن التلاميذ الذين هم دون المستوى المرضى أصبح عددهم ٨ فقط ، وهذا يدل دلالة واضحة على أننا عندما تمشينا مع قدرات التلاميذ وأعطيناهم ما يناسبهم من الأعمال تقدموا هذا التقدم الكبير*.

ورب قائل يقول إن الزيادة من « ٤ » تلاميذ حاصلين على مرتبة « ا » فى الفصل ٢ — ا فى الفترة الأولى إلى « ٢٥ » تلميذاً حاصلين على تلك المرتبة فى الفترة الثانية زيادة فجائية . والجواب على ذلك أن التدريس لم ينتظم فى هذا الفصل إلا بعد مرور جزء من العام الدراسى إذ تقلب عليه فى أول العام ثلاثة مدرسين مما كان له أثره فى سوء نتيجة هذا الفصل فى الفترة الأولى .

وأما فى الفصل الآخر ٢ — ب فكانت نتيجة الفترة الثانية مرضية كذلك ؛ولو أنها لم تصل لمستوى الفصل الأول كما هو ظاهر من الجدول الآتى :

عدد تلاميذ المجموعة « ا »	٥
» » » « ب »	١٨
» » » « جـ »	٦

أى أن عدد تلاميذ المجموعة « جـ » نزل من « ١٦ » إلى « ٦ » .

ولقد شعرنا من هذا ، أن العلاج الذى اتبعناه كان علاجاً ناجعاً على وجه العموم .

* هل هناك ما يضمن أن امتحان الفترة الثانية لم يكن أسهل نسبيا من امتحان الفترة الأولى ؟
(المحرر)

وإذا كان قد فشل مع بعض التلاميذ بالذات فإن هذا الفشل يرجع لظروف أخرى ولذلك انصرفت عنايتنا فى الفترة الثالثة إلى شيئين :

١ — الاستمرار فى التعليم على طريقة المجموعات (ا و ب و حـ) والطريقة الفردية كلما أمكن ذلك .

٢ — توجيه عناية أكثر للتلاميذ الذين استمروا فى مجموعة واحدة أكثر من فترة .

فأما النقطة الأولى فقد سبق الكلام عنها ، وهى إعطاء كل مجموعة ما يناسبها من الأعمال . وأما عن الثانية ، وهى توجيه عناية أكثر للتلاميذ الذين لم يتقدموا ، فكنا نقوم بارشادهم فى اجتماعات خاصة بهم . كما كنا نرسل خطابات لأولياء أمورهم كى يعملوا على ملاحظة أبنائهم فى المنزل حتى يعوضوا ما فاتهم . وكنا فى أثناء الفترة — كما حدث من قبل — نحاول تشويقهم إلى المادة بكافة الوسائل كإشراكهم فى نواح تمثيلية أو غير ذلك من النواحى التى يهتم لها التلميذ .

ولقد ظهر أثر التوجيه الفردى فى امتحان الفترة الثالثة كما يدل عليه الجدولان الآتيان :

٢ — ا

عدد تلاميذ المجموعة « ا »	٣٠
» » » « ب »	٣
» » » « حـ »	—

٢ — ب

عدد تلاميذ المجموعة « ا »	١٦
» » » « ب »	١٠
» » » « حـ »	٣

علينا الآن أن نتساءل — ماذا عسى كانت تصل إليه النتيجة لو لم نتبع التقسيم إلى مجموعات ، وتتبع التلاميذ فى تقدمهم وتأخرهم كما سبق أن وضحنا ؟ الراجح أن تكون النتيجة سيئة كما كانت الحال فى الفترة الأولى وكما نرى فى أغلب المدارس فى آخر العام* . . .

ومما لا شك فيه أنه كلما قسم الفصل لمجموعات أكثر كانت الفائدة أكبر ، بل أننا لو تمشينا مع كل تلميذ حسب قواه وقدراته لكانت هذه هى الطريقة المثلى . ولعل مثل هذا اليوم الذى يسير فيه كل تلميذ حسب قوته وبالطريقة التى تناسبه وبالسرعة التى يستطيعها ليس ببعيد .

* إن التجربة لها قيمتها ، ولكن لو أعيدت على فصلين متكافئين بقدر الامكان ، واتبعت طريقة المجموعات مع أحدهما والطريقة العادية مع الآخر ، ثم وازنا بين مدى تقدم الفصلين ، لقام الحكم على أساس على أمتن . (المحرر)

حول « رأى فى نشر التعليم »

١

إنتهيت من قراءة مقال الأستاذ الفاضل محمد فريد أبو حديد بك « رأى فى نشر التعليم »، ثم أخذت أفكر فى الباعث له — وهو أحد قادة حركة التعليم الشعبى فى مصر — على كتابة هذا المقال، وفكرت فى أن أكتب رداً عليه، ولكنى خشيت أن أكون بكتابتى هذه أداة فى يد فنان ماهر أراد الدفاع عن فكرة فعارضها حتى يثير أنصارها للدفاع عنها فيثبت أركانها . ذلك أننى لم أصدق أن فريدا — وقد بذل ما بذل فى سبيل نشر التعليم — يشك فى قيمة نشره ولو تكلفنا فى ذلك الملايين . ولكننى مع ذلك سوف أرد عليه ولو حققت بذلك هدفه المستور .

يثير الأستاذ الفاضل مسألتين : الأولى وهى « هل كان نشر التعليم حقاً هو العامل على النهوض بالأمم فى الماضى ؟ »

والمسألة الثانية هى « هل كان تقدم التعليم وتطوره فى البلاد الأخرى هو الباعث على تقدم تلك البلاد وتطورها ؛ أم أن تطوره هو كان نتيجة لتطور الحياة فى المجتمع ؟ »

وفيما يتعلق بالمسألة الأولى يرى الأستاذ أن نشر التعليم لم يكن هو الباعث على نهوض الأمم فى الماضى ، وهو بهذا ينسى أن التاريخ لا يعيد نفسه ؛ وأن العوامل التى تؤثر فى نهوض الأمم ليست واحدة على مر العصور . وحقائق التاريخ تؤيد هذا . فالزراعة كانت من عوامل نهوض كثير من الأمم فى الماضى ولكن أثرها — باعتبار أنها عامل أساسى فى التقدم — قد انقضى نتيجة التطور الإنسانى إذ أدى ذلك إلى حلول الصناعة محلها . وبعد أن كانت بعض مظاهر الطبيعة من عوامل التأخر أصبحت الآن من عوامل التقدم . ولنضرب مثلا لذلك بمساقط المياه التى كانت عديمة القيمة فى الماضى ؛ بل كانت تعد عقبة فى سبيل سهولة المواصلات أما الآن

فقد أصبحت مصدر قوة عظيمة يمكن أن تقوم على أساسها صناعة ناجحة .

والأمر لا يقتصر على العوامل المادية ، بل إنه ليتجاوزها إلى غيرها من العوامل الأخرى فنظم الحكم القديمة التى سادت فى العصور الغابرة كانت كفيلة بالنهوض بالأمم حين كانت مطالب الحياة بسيطة . وكانت فكرة العدالة ساذجة تتمثل فى الأمن المادى والخضوع لقانون معين . أما الآن وقد تعددت مظاهر العدالة وأصبحت تتدخل فى جميع نواحى الحياة فلم يعد هذا النظام باعثاً على النهوض ولكن أصبح عاملا على التأخر والركود .

وحياتنا الآن ينبغى أن تقوم على أسس ديمقراطية ، ولن يمكن أن تتحقق هذه الحياة إلا على أساس تعليم عام يعرف كل فرد بواجباته وحقوقه ويربيه على أساس المحافظة على كرامته . ولعل هذا نقص فى أمتنا نحاول — جاهدين — أن نقضى عليه

وحياتنا الآن غير حياتنا منذ ألف عام . لقد كان النظام حينذاك غيره الآن ، وكانت مطالب الحياة بسيطة ، أما اليوم فقد تغيرت حياتنا ، وأصبحت معرفة القراءة والكتابة ضرورية لكل مواطن ، لا لذاتها ولكن لأن التكيف الاجتماعى بين الفرد والمجتمع الذى يعيش فيه أصبح لا يتحقق بدونها . وما ظنك برجل يعيش فى الوقت الحاضر لا يعرف القراءة والكتابة ؟ أتراه فى مكانة غيره وإحترامه ؟ وهل تراه راضياً عن نفسه مقتنعاً بما قسم له ؟

أما المسألة الثانية ، هى مسألة ما إذا كان تقدم التعليم هو السبب فى تقدم البلاد ، أم أنه كان نتيجة هذا التقدم ، فهى مسألة فيها شىء من الغموض ، ذلك أن من الصعب فى ميدان الاجتماع أن نفصل بين الظواهر المختلفة بحيث نقول إن هذه الظواهر هى السبب وأن غيرها هو النتيجة . فكثيراً ما يصبح السبب نتيجة وتصبح العلة معلولا . والتعليم ظاهرة اجتماعية يتقدم بتقدم البلاد وتطورها ، ولكنه قد يكون هو السبب فى تقدمها أيضاً . وإذا كان الأستاذ الفاضل يذكر ما حدث فى أوروبا وأمريكا من أن التعليم كان نتيجة لضرورة وجود أيد ماهرة ، وعقول ذكية ، ونفوس مملوءة بالنشاط ، فإن فى مقدورى أن أذكر أن التعليم فى مصر فى العصور الحديثة كان من عوامل تقدم البلاد ولم يكن نتيجة له .

وأما رأى الأستاذ الفاضل القائل بأن الأجيال التى نعمل على نشر التعليم بينها الآن سوف تنجدر إلى المستوى الذى عليه المجتمع ، فإننى أرى أنه على شىء من الصواب ، ولكننى أحب أن أذكر أيضاً أن التعليم كثيراً ما ينجح فى الارتفاع بمستوى

المجتمع ، وأنه لا خوف من هذا الانحدار وخاصة بعد أن أخذت الحياة الحديثة تتطور تطوراً واضحاً بسرعة متزايدة . ولن يفت فى عضدنا أن تذهب بعض جهودنا سدى فهذا أمر طبيعى ، ولكن علينا أن نقلل من ضياع هذه الجهود قدر الإمكان .

وختاماً أحب أن أذكر أن التربية والتعليم أصبحا أملنا الوحيد فى نهضة مصر بعد أن قصرت جهودنا السياسية والاجتماعية ، وسياستنا المالية والاقتصادية عن النهوض بمستوى الشعب . وحرام علينا أن نتراجع أمام النفقات المالية التى يعلم أولياء الأمور كيف يمكن الحصول عليها بشىء من إنكار الذات والتضحية .

محمود عطيه هنا

مساعد المدرس بمعهد التربية بالقاهرة

٢

نشرت « صحيفة التربية » فى عددها الأول مقالا لحضرة صاحب العزة فريد بك أبو حديد بعنوان « رأى فى نشر التعليم » . وقد تناول حضرته فى هذا المقال نقطتين هامتين نلخصهما فيما يلى :

الأولى أنه يشك فيما إذا كان نشر التعليم هو العامل الحقيقى على نهوض الأمم . وقد ساق من الأدلة التاريخية ما انتهى به إلى أن حيوية الأمم ونشاطها ونهوضها الصناعى والإنتاجى والأدبى إنما هو وليد جهود الأقلية الممتازة من الأمة ؛ وليس وليد التعليم العام .

والثانية هى أن تطور الحياة فى المجتمع هو الباعث على تطور التعليم ، وليس الأمر بالعكس . وهنا أيضاً ساق من الأدلة الواقعية ما استدل به على أن نظام التعليم فى أى بلد يسير وراء تطور المجتمع . وعلى هذا يجب علينا – إذا أردنا أن يقوم نظام التعليم عندنا على أساس صحيح – أن نضمن تطور المجتمع بحيث يصبح محتاجاً إلى نشر التعليم وترقية مستواه .

أما النقطة الأولى فمن المسلم به – كما يقول حضره الكاتب – أن كل نهضة أو حركة إصلاحية إنما هى نتيجة لتفكير فرد أو أفراد من النابهين الذين يسبقون بابتكارهم وأفكارهم بقية أبناء الجيل الذى يعيشون فيه . وهؤلاء الأفراد هم بمثابة

القادة والمدبرين وواضعي الخطط . غير أنهم لا يستطيعون وحدهم أن يضطلعوا بأعباء النهضة ، أو يقوموا بنشر حركتهم الإصلاحية . فلا بد لهم إذاً من أن يجدوا عند الشعب استعداداً لتقبلها ، ورغبة فى تدعيمها ومسايرتها وتركيزها ، وإلا قضى على هذه النهضة بالفشل ، أو أرغم عليها الشعب إرغاماً قد ينتهى به إلى الثورة والخروج على المصلحين . ولا يتوافر الاستعداد لتقبل الحركة الإصلاحية الجديدة إلا إذا كان عامة الشعب على درجة من المعرفة بحيث يتمكنون من فهم أهداف هذه الحركة ، واتخاذ الوسائل لتحقيقها . والتعليم ولا شك هو العامل القوى الأول الذى يبصر الناس ويعدهم لتقبل النهضات الإصلاحية ، والاشتراك فى الدفع بها إلى الأمام .

فلو فرضنا مثلا أننا نريد أن ننهض بالجيش نهضة تكفل الغاية من وجود الجيش فى المجتمع الحديث ، فهل يكفى إعداد ما يحتاج إليه هذا الجيش من ضباط ممتازين ومهندسين وأطباء ورجال الطوبوغرافيا وغيرهم من العناصر الأساسية التى تعتبر فعلا أقلية ممتازة ؟ أو لا بد إلى جانب هذا من إعداد الجنود إعداداً فنياً يصل بهم إلى المستوى الذى نريده لهذا الجيش ؟ وهل نستطيع إعداد الجنود الإعداد العسكرى الصحيح إذا كانوا أميين ؟ أو لا بد من محو الأمية ، قبل كل شىء ، وحصولهم على قسط من التعليم العام يمكنهم من فهم الفنون العسكرية الحديثة ، فى عصر العدد والآلات الميكانيكية .

ولنأخذ فرضاً من نوع آخر ، هو أننا نريد أن نخلق فى البلاد حركة اقتصادية ترتفع بمستوى الدخل عند كافة الشعب ، وذلك عن طريق نشر الصناعات الزراعية . ولنفرض أيضاً أننا وجدنا فعلا من نسترشد بهم فى هذه الحركة من المهندسين الزراعيين ، والإخصائيين الصناعيين . فهل يكفى هؤلاء لنجاح الحركة إذا كان سائر أفراد الشعب على ما نعرف من أمية وجهل ؟ أو لا بد أن يلم الشعب بالمعارف الأولية التى تمكنهم من استخدام الأساليب اللازمة لنجاح هذه الحركة ، ومن تطبيق هذه الأساليب تطبيقاً يتفق وما يشير به الفنيون والاخصائيون ؟ والسبيل إلى هذه المعارف الأولية وتطبيقها ببصر وحكمة هو التعليم والقدرة على فهم المكتوب .

وكم من مشروعات اقتصادية ، وضعها أفراد ممتازون ، كان نصيبها الفشل أو لاقت نجاحاً يسيراً لجهل الشعب بطرق تنفيذها ، كاستنبات أنواع خاصة من الأزهار ، أو أشجار الخشب وأشجار الفاكهة ، وكتعميم الجمعيات التعاونية ، ونشر التأمين على الحياة والصحة . والسبب فى هذا واضح وهو جهل عامة الشعب .

وما لم ينتشر التعليم بينهم فإن جهود الخاصة الممتازة تضيع سدى .

والعصر الذى نعيش فيه هو عصر الحكومات الديمقراطية . أى التى تقوم برضاء الشعب واختياره . ولم تعد الأمم تطمئن إلى حكم الفرد مهما كان مصلحاً ، خشية أن يطغى ويستبد ، أو يخطئ ولا رقابة عليه . ومن الضرورى للشعب الذى يريد أن يختار من يحكمه ، أو من يشرف على الهيئة الحاكمة ، ومن يضع له القوانين ، أن يحسن الاختيار . والتعليم هو العامل الفعال الأول الذى يبصر الفرد بأحوال المرشحين ، ويوسع أفقه فيدرك الخصائص التى يجب أن تتوافر فيمن ينوبون عنه . وإذاً فلا بد للأمم التى تريد أن تحكمها هيئة ممثلة لها أصدق تمثيل أن تنشر التعليم بين كافة أفرادها .

وإذا سلمنا بأن الأقلية الممتازة من أبناء المجتمع هى التى تقوم على جهودها النهضات الإصلاحية . فإننا نتساءل : وكيف نعثر على هذه الأقلية ؟ أليس التعليم العام هو الوسيلة لظهور الممتازين والكشف عن العبقريات والمواهب ؟ وإذا كانت الدولة فى حاجة إلى الأقلية الممتازة فواجبها أن تبحث عنها حتى تسلم إليها قيادة نهضتها . ولا يمكن العثور على هذه الأقلية بين أفراد الشعب إلا بتعليمه جميعه التعليم العام أولا ، وإتاحة الفرص للجميع .

وإذاً فليس من الإسراف أن ننفق الملايين من الجنيهات على تعليم الشعب تعليماً يكشف — من ناحية — عن الأقلية الممتازة التى تصلح للقيادة . ومن ناحية أخرى يرتفع بالكافة إلى المستوى الذى يمكنهم من مسايرة النهضات الإصلاحية التى تبدأ بها هذه الأقلية .

أما النقطة الثانية فمن المسلم به أيضاً أن المدرسة هى المكان الذى خصص للقيام بوظيفة التعليم ، وأن الكبار من أعضاء المجتمع يبعثون بالصغار منه إلى هذا المكان حتى يعدهم ليكونوا مواطنين صالحين فى مجتمعهم الجديد . فالمدرسة إذاً قد أخذت على عاتقها القيام بتزويد المجتمع بالأعضاء الذين تتوافر فيهم حاجات هذا المجتمع . والمدرسة هى التى تزن حاجات المجتمع المباشرة وغير المباشرة ، حاجاته القريبة والبعيدة وتعمل على أن يتوافر فى خريجيها من الخصائص ما يحقق هذه الحاجات . ولا بد لكى تؤدى المدرسة وظيفتها كاملة أن يكون المشرفون عليها بعيدى النظر . فلا يقنعون بأن تتخلف عن المجتمع فى إعدادها وتقدمها ، ولا أن تسايره خطوة فخطوة ، بل لا بد أن تسبقه بخطوات وأن تكون لها القيادة حتى تنهض به . فهى

كمعمل التجارب الذى يتوخى دائماً تحسين منتجاته وترقية نوعها . حتى يصل إلى نماذج أفضل من التى فى السوق بالفعل .

ومن وظيفة المدرسة أيضاً أن تتأكد من أن التعليم فيها يتوافر به من عناصر التطور ما يعالج عيوب المجتمع الحاضر ، ويتلافى نقصه ، ويحقق ما يتطلبه الغد . أى أن المدرسة لا تكتفى بتخريج شبان شبيهين بأعضاء المجتمع الحاضر ، بل تريد أن تخرج طرازاً أرقى من طراز المجتمع الحاضر ، طرازاً ينهض ويسمو بالمجتمع من جميع نواحيه . لذلك نجد المدرسة دائماً معنية بإصلاح نظم التعليم فيها ، وتكييف برامجها ، وتحسين مستوى المدرسين ، فى ضوء ما ظهر بالمجتمع الحاضر من عيوب .

وإذا كنا ننظر إلى المدرسة على أنها مجتمع صغير ، وعلى أنها استمرار للمجتمع الكبير خارج جدرانها ، فإننا ننظر إلى مجتمع المدرسة على أن له وظيفة هامة هى التطهير : تطهير أبنائه من العيوب التى فى المجتمع الكبير ، وتكميلهم بالخصائص التى تعوز هذا المجتمع الكبير . ومعنى هذا أن المدرسة تسير أمام المجتمع وتقوده ، وتسبقه فى التطور بحيث ترتفع به عما وصل إليه من مستوى . وإلا لو كانت المدرسة صورة حقيقية من المجتمع بعيوبه وأخطائه فإنها لن تؤدى رسالة جديدة .

غير أن المدرسة لا تستطيع أن تسبق المجتمع بخطوات فسيحة بصرف النظر عن حاجاته وما يلائمه . ولذلك وجب عليها أن تتوخى نوع التعليم الذى به تخدم المجتمع ، والذى به تساعد المجتمع على التطور . فهى بهذا الاعتبار خادم المجتمع ، والتعليم بها خاضع لما يحدث بالمجتمع من تطور . فإذا سبق المجتمع إلى نهضة اقتصادية مثلا فإنه يتطلب من التعليم أن يدعم هذه النهضة الاقتصادية بنهضة فيه تعد من رجال الاقتصاد من يحتاج إليهم . ولكن التعليم يجب ألا يكتفى بتحقيق حاجات هذه النهضة ، بل لا بد أن يسبقها إلى الأمام بخطوات أخرى حتى يستبقى لها اطراد التقدم .

وثمة اعتراض وجيه هو : لماذا نحمل المجتمع على نوع من التعليم لم يتهيأ له ولم يطلبه ؟ والجواب هو أن المفروض فى رجال التعليم أن يكونوا من الأقلية الممتازة . ومن خصائص هذه الأقلية بعد النظر ، وأن تدرك ما يحتاج إليه المجتمع فى ميدان التعليم ، وأن تقدمه له فى الوقت المناسب حتى ولو لم يشعر هذا المجتمع بالضرورة إليه . كالطبيب يقدم العلاج الوقائى قبل حدوث المرض . وإذ كانت كل النهضات فى حياة الأمم محتاجة إلى التعليم ، كان لا بد من أن تسبق نهضة التعليم النهضات الأخرى .

حتى يأخذ بيدها ، وتكون له القيادة فى حياة المجتمع .

غير أن الخطر فى قيام فراغ بين تطور التعليم السريع وتطور المجتمع البطىء فى الاقتصاد أو نظام الحكم مثلا . ففى هذه الحال يصبح التعليم نظرياً لا مجال لتطبيقه والاستفادة منه فى المجتمع . وهذا ما يحمل على القول بضرورة الصلة القوية بين تقدم التعليم وتقدم المجتمع ، وأن يكون بينهما توازن دائم . فالتعليم المثمر هو الذى يعتمد على تحقيق حاجات المجتمع ، وعلى آخر مرحلة وصل إليها المجتمع فى تقدمه . وهو الذى يهدف دائماً إلى الارتفاع بالمستوى الاجتماعى الحاضر ؛ فلا يكون طفرة ولا متنافراً .

هذا النوع من التعليم هو الذى تحتاج إليه المجتمعات . وهو الذى يقود تطور المجتمع . ولا يتخلف وراءه .

عبد العزيز عبد المجيد
الأستاذ المساعد بمعهد التربية بالقاهرة

المحرر : عرضنا التعليقات السابقة على الأستاذ محمد فريد أبو حديد بك فكتب إلينا بما يأتى :

قد بينت فى كلمتى ما قصدت ، ولكل من حضرات الكتاب أن يقول ما يريد بحسب ما يراه — ولعل السبب فى عدم اتفاقنا هو أننا لا نتفق على المعانى التى يقصدها كل منا من عباراته .

ولكنى أحب أن أوضح أمراً هاماً وهو أننى أوجه النظر إلى ما بينت فى كلمتى من أن الواجب هو الاهتمام بالنهضة الاقتصادية والاجتماعية فى نفس الوقت الذى ننشر فيه التعليم العام ، والا تتخلف سياسة الإنشاء الاقتصادى والعمرانى والإصلاح الاجتماعى عن سياسة التعليم والا ضاع كثير من جهودنا سدى . وأما دلالة التاريخ على أن نهضة الأمم كانت دائماً وليدة القلة الممتازة فهذا ما وصل إليه علمى من دراسة التاريخ ولا أظن الجدل فى هذا يجدى فى الموضوع الذى نحن فيه .

محمد فريد أبو حديد

إلى طفل الدكتور القوصى

يا بنى — أنت طفل جرئ كل الجرأة : كيف تسول لك نفسك أن تسأل عن الحكمة فى أن المحادثة أصبحت بالقلم وعلى الورق . بعد أن كانت من قديم الزمان شيئاً يجرى على اللسان فقط ؟ كيف تجرؤ على أن تستسخف النظم المدرسية فى الدولة ، وهى من وضع عجائز من عشرات السنين مضت ؛ ويقوم على تنفيذها اليوم آلاف المدرسين . من ورائهم مئات النظار ومن خلف هؤلاء وأولئك مدارس وأنظمة ومراقبات ومفتشون صغار وكبار ودواوين ودولة ؟ أتتحدى كل هؤلاء وكل هذه القوات ؟ أتتساءل لماذا هذا وذاك وأنت ما زلت فى المهد ؟ ثم بعد ذلك تشكو كل هذه القوات مجتمعة إلى الدكتور القوصى ؟ أنت مغرور فى الدكتور القوصى يا بنى !

ثم تسأل عن الحكاك والطلاسة والحشية وأشباه هذه الأشياء . ألا ترضيك هذه بينما هى أسماء عظيمة لأشياء بالغة القيمة والقدر ، قد لا نعرف أنا وأنت ما هى ولماذا أختيرت لهاهذه الألفاظ الملتوية ؟ ولكن أنا وأنت لسنا مقياساً للعقول . نحن ساذجان ليس إلا . وما شأننا بهذه الأمور إذن ؟ أراهنك يا بنى أن هذه أسماء لأشياء لذيذة : قد تكون حلوة المذاق ، وقد لا يأكلها إلا أصحاب الملايين ! ألا تثير كلمة « حشية » فى ذهنك بعض الخبرات . ألا تذكر مثلا « الباذنجان المحشى » ؟

ابك يا بنى فمن حقك أن تبكى لهذه السخافات التى تواجهك فى أول عهدك بالحياة . فقد بكينا من قبلك . ولا بد من أن الدكتور القوصى بكى لمثل ما مر بك ، ولا بد من أن أباك وأباه من قبله وجدهما من قبل ذلك قد بكوا أيضاً . وكل ما نرجوه أنت وأنا أن لا يبكى ابنك ويذرف الدموع كما فعلنا نحن .

يعقوب فام

فلنعلم رغم ما يعترضنا

إننى أشفق على المربين وأرثى لحالهم . فهم طوال حياتهم صامدون . يقفون كالجبال الرواسى أمام تيارات جارفة من اللوم والتقريع والنقد . من أناس — منهم الباحث والفنى — يتصلون بسبب إلى التعليم . ولعلهم يكابدون همومه . ويعرفون ما يقاسيه المربون من جمود وتنافر بين الأطفال الذين يقومون بتعليمهم وتثقيفهم .

فالمدرس فى بعض الأحيان يقف حائراً بين عقول متفاوتة وأخلاق متباينة . وأفكار شتيتة . يريد أن يلم شعثها ويصبغها ويطبعها بطابع التهذيب . . وأنى له ذلك والتناسب مفقود والعوائق متوافرة ! مع أن الهدف الأوحد هو التهذيب والتعليم !

ولا أدرى تلك الفكرة التى أوحت إلى الدكتور عبد العزيز القوصى وكيل معهد التربية أن ينشر فى العدد الأول من صحيفة التربية مقالا تحت عنوان « لنتعلم من أطفالنا » . وكيف نتعلم من أطفالنا ؟ وماذا نتعلم ؟ ولماذا يحضرون إلى المدرسة وهم (أهل علم) ؟ ولقد كنا فى هذا الدور — دور الطفولة — فلم نعلم أحداً : فيا لشقائنا ! !

وقد أيد الدكتور مقاله هذا بأن صور حالة طفل عاب على أستاذه أن يطلب منه أن يضع الكلمات « الحكك . الطلاسة . السبورة . المحبرة ، المقعد » فى جمل مفيدة . ودهشة والد هذا الطفل لاستعمال هذه الألفاظ الغامضة ، وكيف يعاب المربى وقد أراه الحكك مراراً وكذا الطلاسة وهى أمامه والسبورة والمحبرة وهما أمام عينيه . والمقعد الذى يجلس عليه ؟ وقد عرفه قبل ذلك أن لهذه المسميات أسماء صحيحة هى ما يطلب منه أن يتحدث عنها ! وكان من الجائز أن يعاب على الأستاذ لو طلب إلى الطفل التحدث فى أشياء لها معان عربية لم يرها بعينيه أو يلمسها بيديه مثل « البرق ، المسرة ، المزلاج . العيبة » .

أما أن يعاب عليه تمرين تلميذه على الأساليب العربية فهذا بعيد عن الحق ، وكيف تتجدد معلومات التلميذ لو طلب إليه أن يضع الكلمات السابقة على مسمياتها الدارجة فى جمل مفيدة ، نراه بعد ذلك لم تزد معلوماته على طفل الشارع !

إن المربى لا حرج عليه فى أن ينتقل بتلميذه من المعلوم إلى المجهول ، وفى دروس المحادثة خاصة نرى الكلمات العربية ترسخ فى ذهن التلميذ ما دامت أمام عينيه فإذا اختفت عنه لحقها النسيان .

وثانى الأمثلة سؤال المدرس لتلميذه : ما الذى تنام عليه ليلا ؟ فأجاب بأنه ينام على المخدة ، وقد صحح الأستاذ هذا التعبير بإبدال المخدة بالحشية . وهو على حق رغم غضب التلميذ واعتراضه . وإلا فكيف ينام الطفل على المخدة ؟ أينام عليها بجسمه ؟ إن تعبير الأستاذ منطقى فنحن لا ننام على المخدة . وإنما ننام على الحشية قطعاً ونضع رءوسنا للراحة على المخدة !

ثم أنظر إلى شكوى هذا التلميذ من معلم الرسم — وقد استعمل الرهبة فى تلاميذه وأنذرهم بأن من تسقط منه نقطة حبر على كراسته سيمزقها له . ومحاورته لوالده وادعائه بأنه ربما يستعمل هذه النقطة فى رسم شىء آخر — فيزداد عجبى وأجزم بأن هذا التلميذ لا يحترم المدرسة ولا مدرسيه .

ولعل عجبى لا ينقضى من شكوى هذا التلميذ أيضاً . ذلك الذى يدعى بأن خطه يكون رديئاً إذا كتب بخط صغير حسب رغبة معلمه . وكل ادعاءاته لا تغير من الواقع شيئاً .

وقد يكون الدكتور مصيباً فى تحبيذ ما قام به هذا الطفل فى رؤيته أرجل الدجاج واستعمال منظار أبيه فى رؤية مسام الجلد . ثم فى رؤية خروج نبت الفول فى حبته . وهو يعلم علم اليقين بأن غريزة حب الاستطلاع متأصلة فى الطفل ولا تفارقه حتى يُقبر .

وهذه الملاحظات التى أشار إليها الدكتور إذا أخذنا بها . لا يسعنا إلا الوقوف دون تجديد فى المعرفة ، فنظل بعيدين عن العلم ونكون بذلك قد أجبنا طلبة التلميذ الذى من طبعه مقت كل جديد .

وبعد فلعل الدكتور أن يخفف من نقده ، ويحمد للمربين ما يقومون به من جليل الأعمال ، وألا يحملهم تبعة رأى لا يزال فى طور التحضير .

محمد منصور خضر

تعليق على تعليق

عرضنا الكلمة السابقة على الدكتور القوصى فأرسل إلينا الرد الآتى : (المحرر)

إنى أطمئن الأستاذ خضر بأنى لا أومن بتيسير التعليم والاقتصار فى السير فيه على هوى الأطفال ، بل أومن بالصعوبات والعقبات والمشكلات ، فإن الطفل لا يتعلم إلا بسبب ما يتحداه من صعاب . ولكن يشترط أولا وقبل كل شىء أن تكون هذه الصعاب من النوع الذى يهمه أن يتغلب عليه . لنأخذ على سبيل المثال محاولة تعليم الطفل أن « الطباشير » اسمه « الحكك » أو أن « البشاورة » اسمها « الطلاسة » . ما الذى يهم الطفل من مجرد معرفة هذه الألفاظ وهو لن يستعملها ، ولن يسمعها فى حياته إلا فى هذا الدرس ؟ ما الذى يهمه من معرفتها ومدرس اللغة العربية نفسه لا يستعمل إلا كلمة « الطباشير » ؟ وأنا واثق أنه يطلب قطعة « طباشير » حتى عند ما يريد أن يكتب لتلاميذه أن اسمه « الحكك » . والأستاذ خضر يرى أنه لا مانع من تعليم التلميذ « الحكك » و « الطلاسة » لأنه يراها كل يوم ولكن لا ضرورة لتعليمه « المزلاج » و « العيبة » لأنه لا يراها كل يوم . ولكن الولد يعرف « المزلاج » . و « العيبة » وهما يدخلان فى حياته بنفس المقدار الذى يدخل به « الحكك » و « الطلاسة » . وحيث أن هذه الكلمات جميعاً لا يستعملها ولا يسمعها ، ولن يستعملها ولن يسمعها ، فهى قطع ميتة من المعرفة يجب الاستغناء عنها .

وأنا أول من ينادى بتعليم الناشئ لغة عربية سليمة . وأريد من الناشئ أن يتعلمها بحيث يفهم ما يقرأ عادة فهماً صحيحاً ، ويعبر عما فى نفسه تعبيراً سليماً يؤدى الغرض المقصود من التعبير . والطريق إلى هذا هو أن ألجأ إلى مختلف الوسائل (الشائقة) التى تحرك الطفل للتعبير ، وأعمل على رفع تعبيراته العامية رفعاً تدريجياً هادئاً . وذلك بأن أصحح له عباراته بحيث لا أصد نفسه عن التعبير أمامى وأمام زملائه بعد ذلك . وبعبارة أخرى أشجعه على الانطلاق فى التعبير وأصححه بالمقدار الذى يجعله يستمر فى الانطلاق . وهذا مصدر الثقة بالذات الناشئ من المحاولة الناجحة .

والخطأ كل الخطأ هو أن نضع مقاييسنا فى التعليم على ما نريد نحن أن نعلمه الطفل ، ونهمل طبائع الأطفال وميولهم واتجاهاتهم وغرائزهم . ولعل الأستاذ خضر فهم

خطأ أننى أريد أن أرجع إلى الأطفال وأهمل كل ما عدا ذلك . والذى أريده فعلا هو أن أسترشد بالطفل فى معرفة ما نعلمه ، وكيف نعلمه إياه . على أن هناك أموراً أخرى تقع فى حسابنا وأهمها نوع الحياة التى ننشدها للطفل فى المجتمع الذى ينتمى إليه وينتظر منه أن يعمل فيه .

وإذا كان الأستاذ خضر يريد أن يعلم الأطفال رغم ما يعترضه من صعاب فإلى أى مدى يا ترى يريد أن يذهب فى هذا ؟ وأعتقد أن الجواب بحسب اتجاهه أنه يمكن أن يذهب إلى أى مدى .

عبد العزيز القوصى

« ثلاثة كتب فى التربية للسير رتشرد لفنجستون »

للأستاذ محمد شفيق غربال بك
وكيل وزارة المعارف

مؤلف الكتب التى اخترت الحديث عنها أستاذ بريطانى من الشيوخ ، يشغل فى الوقت الحاضر منصب المدير بجامعة أكسفورد . ولكنه لم يكتب هذه الكتب الثلاثة لزملائه ، ولذا فإنه ترك المسائل الفنية التى تهم جماعة المعلمين فقط ووجه كلامه إلى جمهور القراء ، متحدثاً إليهم فى التربية على اعتبار كونها من الشئون العامة التى ينبغى لها أن تنال عناية المواطنين ، ومثل الكلام فيها عندهم مثل الكلام فى سائر الشئون العامة — السياسة الخارجية ، السياسة الاقتصادية ، المشكلات الاجتماعية وما إلى ذلك — ينير العارفون الطريق ، ويتبادلون الرأى ، ويكثر الأخذ والرد ، وتتكون بذلك خطط وبرامج وقد تتقبلها الأحزاب فتتخذ طريق العمل السياسى ومكانه فى المجالس النيابية المركزية أو المحلية .

ويقل عندهم — على هذا — الكلام فيما لا ينتهى إلى مثل تلك الخاتمة . فأما المسائل الفنية الصرفة فأمرها متروك لأصحابها ، يعالجونه فى مؤتمراتهم وصحفهم ومجلاتهم ، وأما مسائل الأفراد والطوائف من المعلمين والمتعلمين فهى بينهم وبين الهيئات المختصة بها ، وقل أن ينشغل بها الرأى العام أو أعضاء الهيئات التشريعية إلا من حيث اتصالها بالقانون أو السياسة العامة ، ويجرى عندئذ الكلام فيها طبقاً للأحكام الدستورية والتقاليد المرعية .

ومؤلف هذه الكتب هو السير رتشرد لفنجستون من العلماء المشتغلين بالدراسات اليونانية ، فهو ينتمى إذن إلى تلك الطائفة من رجال الفكر والأدب الأوربيين التى أثرت تأثيراً كبيراً فى تشكيل الحياة العقلية الأوربية . وقد أولع لفنجستون كما أولع نظراؤه بذلك التراث اليونانى الخالد ، وعمل عملا متواصلا فى صيانته والاحتفاظ له بمكانته فى برامج التعليم المدرسى وفى تثقيف الناس ، فألف الكتب القيمة فى

روح الحضارة اليونانية وخصائصها . واشتغل لفنجستون بإدارة التعليم الجامعى وارتقى فيها إلى أن أصبح رئيساً لكلية كبيرة من كليات جامعة أكسفورد واختير أخيراً مديراً لها ، ومنصب المدير فى أكسفورد وفى كامبردج يتداوله رؤساء الكلية بينهم مدداً محدودة . وقد اتجه السير رتشرد لفنجستون فى السنوات الأخيرة لمسائل التربية فساهم مساهمة جدية فى أعمال اللجان الاستشارية التى ألفتها وزارة المعارف الانجليزية ، وأخذ على نفسه إطلاع الرأى العام فى بلاده على تلك المسائل وتوجيه ذلك الرأى العام نحو ما يراه كفيلا بإحلال التربية وشئونها محلها الجديرة به بين عناصر السياسة القومية والعالمية .

وقد نشر ثلاثة كتب ، أولها « التربية والمستقبل[١] » والثانى « التربية لعالم حائر[٢] » والثالث « بعض ما ينبغى على التربية أن تقوم به[٣] » ، وهذا الكتاب الأخير عبارة عن محاضرات ألقاها المؤلف فى جامعة من جامعات كندا .

وقد عنيت وزارة المعارف المصرية بمؤلفات لفنجستون ، فاختارت الكتابين الأولين من الكتب التى قررت نقلها للغة العربية للتثقيف العام بالإضافة إلى أمهات المراجع فى مختلف العلوم والآداب والفنون . وقام بالترجمة الأستاذ وديع الضبع من أفاضل أساتذة الوزارة . وقد حذق الأستاذ فن الترجمة حذقاً عظيماً وكرس جهوده لإفادة مواطنيه بثمرة مطالعاته ودراساته ، وراجع الكتابين الأستاذ محمد بدران المراقب بالوزارة وعمدة المترجمين فى بلادنا فى الوقت الحاضر . وتولت نشر الكتابين مكتبة النهضة المصرية بالقاهرة وأخرجتهما إخراجاً حسناً .

والمسألة الكبرى التى عنى بها لفنجستون فى كتابه الأول « التربية والمستقبل » هى مسألة الذين يقف تعليمهم عند نهاية التعليم الإلزامى ، وهى مسألة السواد الأعظم من الأمة . يعتبر لفنجستون هذه المسألة أم المسائل ، ويعتبر أن وقوف تعليم الجمهرة الكبرى من الشعب عند سن الرابعة عشرة (وكانت عند تأليف الكتاب السن القانونية فى انجلترا لانتهاء الإلزام) ، يعتبر هذا أم الكوارث هذا فى انجلترا ، وفى مصر لا يحصل أغلب البنين والبنات حتى على تعليمنا الإلزامى المصرى .

يقول لفنجستون أن انتهاء تعليم أغلب الانجليز عند سن الرابعة عشرة جعل

---

(١) "The Futuré in Education"

(٢) "Education for a World Adrift"

(٣) "Some Tasks of Education"

من انجلترا « أمة غير متعلمة » ، وأحب أن يقرب خطورة تلك الحقيقة من الأذهان فقال « إن معظم قراء كتابى هذا لم يبارحوا على الأرجح مدارسهم فى سن الرابعة عشرة ، وكثيرون منهم التحقوا بالجامعات ، فليسألوا أنفسهم عما كان يؤول إليه حظهم من الحياة العقلية ونصيبهم من الحياة الروحية لو أن أسباب الدرس والتحصيل انقطعت بهم فى الرابعة عشرة . ثم ليسألوا أنفسهم هل يرضون أن يغادر فلذات أكبادهم مقاعد الدراسة فى تلك السن ؟ ومع ذلك فإننا نقبل فى رضا عجيب أن يكون هذا حظ الأغلبية الكبرى من أبناء هذه الأمة . إننا ننظر إلى هذه المساوئ فى هدوء لأننا تعودناها . وقد طبع الناس على ألا يروا زيفاً أو باطلا فى أمر نشئوا عليه أو شيء تعودوه ، ولكن أولادنا سينظرون إليها كما ننظر نحن الآن إلى تجارة الرقيق . أو سجن المدينين ، أو استخدام الأطفال فى المصانع ، تلك الأمور التى كان يعدها أسلافنا نظماً طبيعية لا ضرر منها . ولذا فإننا كلما بادرنا إلى استشفاف آراء الأجيال المقبلة ، وإدراك وجهات نظرهم ، كنا أسرع إلى الإجهاز على وصمة قومية والقضاء على شر وطنى مستطير » . ثم تساءل فما العلاج إذن ؟

استعرض المؤلف للإجابة عن هذا السؤال ما هو قائم فى انجلترا وغيرها لتعليم الكبار ، واهتم بصفة خاصة بوصف المدارس الشعبية العليا الدنمركية ، وقال إن بها مزايا ثلاث : أولها أنها مخصصة لكبار السن ، ثانيها أنها مدارس داخلية تسودها الروح الاجتماعية ، وثالثها أنها ملهمة مثلا عليا روحية . وبين ما كان للمدارس الشعبية الدنمركية من أثر عميق فى تقدم البلاد الاقتصادى وفى تماسك الأمة وارتفاع مستوى الحياة عامة . وفى رأى لفنجستون أن تعليم الكبار بعد مبارحة المدرسة أو الجامعة خير علاج للفوضى الروحية التى تسود عالمنا الحاضر ، وقد بحث فيما يجب أن تقوم به الجامعات والدولة والهيئات العامة فى هذا السبيل ، وأكد أن ضرورة ادخال دراسة علوم الدين والأخلاق والسياسة فى تكوين المواطنين تقضى بالاهتمام بتعليم الكبار ، إذ أن تلك الدراسات لا يمكن القيام بها على الوجه المثمر إلا فى سن متأخرة . وقد أضاف المؤلف إلى مباحثه فى هذا الموضوع تذييلا فى التعليم الثانوى فى انجلترة تحدث فيه عما طرأ على الحضارة الغربية من فساد ، وقد نسب ذلك إلى ضعف الأثر الدينى والدراسات اليونانية فى الحياة الغربية ، وبحث عما يمكن أن يقوم به التعليم الثانوى للتغلب على تلك الفوضى ، وذلك بالعمل على تكوين فلسفة للحياة مستمدة من دراسة ثمرات الفكر اليونانى والمسيحية . وأداة هذا التكوين الأدب والتاريخ .

وقد خصص لفنجستون كتابه الثانى « التربية لعالم جائر » لمعاودة البحث فى المسألة التى أثارها فى هذا التذييل للكتاب الأول .

وصف العصر الذى نعيش فيه بأنه عصر انتقال من حال إلى حال ، وأن مشكلاته لها نواح مادية وأخرى روحية . ووصف اختلال الموازين وفقدان المعايير وتبين أن روح النقد بل والشك أوهنت من قوة المؤثرات الروحية . وانتقل من هذا التقديم إلى وجوب العناية بالخلق وتدريبه ، وإلى ضرورة دعم التربية وربط عناصرها المختلفة ، وبين ما ينبغى أن يكون عليه التدريب الخلقى عن طريق التاريخ والأدب . وقد عرض فى أثناء البحث إلى ما سماه « خطران جاثمان فى الطريق » . أما الخطر الأول فهو سوء أثر الامتحانات فى المعلم وفى التلميذ وفى المنهج . وقد أبدى أسفه لما لاحظه من أن أهمية الامتحانات تميل إلى الازدياد ، وقرر وجوب التقليل من شأنها . وأما الخطر الثانى فهو ازدياد التخصص . وختم الكتاب بفصل فى التربية لتنشئة المواطنين ، وهو خير ما فى الكتاب . ويقول فى هذا « إن مجرد امتناع المرء عن التصرفات غير الوطنية لا يكفى لجعله مواطناً صالحاً » — واقتبس قولا مأثوراً لأفلاطون : « أليس أسوأ شر يمكن أن يحل بدولة من الدول هو الذى ينشأ من العوامل التى تنزع إلى تمزيق صفوفها وتقويض وحدتها ؟ وهل هناك عامل خير ممن يعمل على توثيق عراها وجعلها أمة واحدة ؟ وخير المجتمعات هو المجتمع الذى يكون أقربها شبهاً بالكائن الحى . »

والكتاب الثالث « بعض ما ينبغى على التربية أن تقوم به » لا تسوده فكرة واحدة . بل هو عبارة عن أربع دراسات ، الأولى فى التربية للعالم الحاضر : بدأها باقتباس عبارة لبرنارد شو جاء فيها « إن كل انسان فى زمننا يعلم الهاء والياء من كل شىء ، ولكننا لا نجد إنساناً يعلم الألف والباء من أى شىء » . وقد يظن القارىء أن لفنجستون فى هذه الدراسة ينزع نحو العلاج بالتقدم إلى أهداف مما يقبله العقل الحاضر ، ولكنه فى الواقع يرى العلاج بالرجوع إلى أهداف قديمة يرى أن الطامة حلت بتركها والتقرب إلى معبودات جديدة . وأما الدراستان الثانية والثالثة فعاد فيهما إلى موضوع التربية الخلقية وإعداد المواطن فى المجتمع الديموقراطى المتحضر . والدراسة الرابعة « قول الحق » هى خير ما فى الكتاب . نبه فيها إلى آفات اللسان الذلق والبديهة الحاضرة وما تؤدى إليه من اللجاج والجدل واستهواء العوام إلى ما فيه البلادة الشاملة .

وبعد فخير ما أختم به حديثى هذا هو أن أقتبس قولا للفنجستون هو جماع رأيه : « إن كفاية مجتمع ما تتوقف على ما يقدمه لطلابه من تعليم فنى ومهنى ، وتماسك أجزاء هذا المجتمع وطول أجله يقفان إلى مدى بعيد على تربيته الاجتماعية أو السياسية. أما نوع حضارته فموقوف على شىء آخر هو معاييره الخلقية وشعوره بالقيم الأدبية ، ورأيه فيما هو الرفيع النبيل وما هو الغث التافه » .

أساليب التربية الحديثة فى المدرسة الابتدائية*

كتاب « أساليب التربية الحديثة فى المدرسة الابتدائية » تعريب لكتاب نشر فى أمريكا لمؤلفه الأستاذ جورج فريلاند (George E. Freeland) أستاذ التربية ومدير كلية المعلمين بمدينة سان جوسى بكاليفورنيا . وقد قام بترجمته الدكتوران عبد العزيز عبد المجيد ، وعزت راجح من أساتذة معهد التربية للمعلمين ، وراجع الترجمة الأستاذان محمد عبد الواحد خلاف بك ومحمد بدران .

وقارئ الكتاب يتبين أن مؤلفه الأستاذ فريلاند من المؤمنين بمبادئ الفيلسوف جون ديوى فى التربية ، ولا غرو فهو أمريكى ، وفلسفة ديوى قد صبغت عقلية معظم رجال التعليم الأمريكيين فى عصرنا الحاضر . وقد اشتغل الأستاذ بالتربية وقتاً طويلا فالكتاب ثمرة خبرة طويلة . والكتاب فى مجموعه منهج تربوى قويم لكل مدرسة تريد أن تساير روح التربية الحديثة . وتقع الترجمة العربية فى حوالى ٤٢٠ صحيفة متوسطة ويشتمل على ستة عشر باباً .

* * *

والباب الأول من الكتاب فيه من براعة الاستهلال شىء كثير فلا يكاد القارئ ينتهى منه حتى يجد أن المؤلف قد عرض عليه المبادئ الأساسية للتربية الحديثة . وهى فى مجموعها تهتم بالطفل اهتمامها بالمادة وطريقة التدريس ، كما تعمل على إعداد المواطن الصالح . والكتاب لا يقف عند حد النظريات ، ولا يكتفى بسرد المبادئ

* نشرت هذا الكتاب لجنة التأليف والترجمة والنشر ضمن « سلسلة مكتبة المعلم »

والأسس ، وإنما يجد القارئ إلى جوار ذلك ارشادات عملية ومحاولات ناجحة لتطبيق أحدث المبادئ فى التربية والتدريس .

ففى البابين الثانى والثالث تناول المؤلف طريقة (المشكلات والمشروعات) من الناحيتين النظرية والعملية ، فأكد أن الاهتمام فى التربية الحديثة يدور اليوم حول الطفل لا حول مواد الدراسة ، وأن مشاكل الطفل هى التى ينبغى أن تحدد مواد الدراسة وموضوعاتها . وعلى هذا الأساس بين أن المدرس الحديث فى تربيته للأطفال لا يتجاهل المواد الدراسية ، ولكنه يضعها فى المرتبة الثانية بالقياس إلى مهمته الأولى . وخلص من ذلك إلى أن خير الطرق لتحقيق ذلك هى (طريقة المشكلات) . فتثار (المشكلة) وتتحول إلى (مشروع) يمس حاجات التلاميذ (فيحفزهم) إلى النشاط التلقائى . وقد أقام المؤلف موازنة طيبة بين طريقة التدريس التقليدية وبين طريقة (المشكلات) ووصل إلى أن التجارب أثبتت أن الطرق التقليدية لا تفيد كثيراً فى بناء الشخصية بقدر ما تفيد الطريقة الحديثة ، فبينما تنتج الأولى حفظة للمعلومات همهم تخزينها فى الذاكرة لوقت الامتحان ، إذا بطريقة المشكلات تكون أطفالا أقدر على الإفادة مما يقرءون وعلى حل ما يحيط بهم من مشكلات الحياة وأكثر فهماً للدنيا وطرق تدبير أمورها .

والطريف فى هذا الكتاب أن المؤلف أورد اقتراحات عملية للسير بطريقة المشكلات فى تدريس بعض المواد كالحساب والتاريخ والجغرافية والتدبير المنزلى ، كما ضرب أمثلة مفصلة للمشروعات الفردية والجماعية التى تقتصر على مادة واحدة أو عدة مواد . ولم يكتف المؤلف بتعداد مزايا طريقة المشروعات ، بل انه ذهب إلى أنها طريقة قديمة فى التربية ، ذلك أن المشروع بالمعنى المفهوم كان الطريقة الأساسية للمعلمين والحكماء ورجال الطب . وحتى الإنسان البدائى كان يتعلم كثيراً عن الدنيا المحيطة به بفضل المشروعات التى كان يحاولها وينجزها فى حل مشاكل بيئته . فمثلا نجد أن المشروعات العديدة التى أدت إلى ركوب ظهر الماء كانت دون شك أساس فن الملاحة .

كما أثبت بالأمثلة أن للمشروعات أثراً فى تكوين عظماء الرجال فحياة كل مخترع قصة سطورها تجارب عديدة ومشروعات توجها الانتاج .

* * *

وقد قصر المؤلف الأبواب من الرابع إلى الحادى عشر على الكلام عن الحوافز

وطريقة استغلالها فى العمل المدرسى . وأساس ذلك أن المدرسة الحديثة حين تحاول تربية تلاميذها تحاول أن تشعرهم بأن العمل المدرسى ليس شيئاً مفروضاً عليهم ، بل هو نوع من النشاط يرمى إلى صالحهم وسد حاجاتهم ، وبذلك أصبح العنصر الأساسى فى جعل العمل المدرسى شيئاً من ذات التلاميذ ينحصر فى أمرين : الأول اختيار مواد الدراسة بصورة تلائم حاجات التلاميذ ، والثانى اشعارهم أنهم فى حاجة إلى تلك المواد . وأصبح على المدرس أن يعنى بدراسة تلاميذه وتعرف ميولهم واستعداداتهم وحاجاتهم وأن يوفق بين موضوعات المنهج وبين تلك الحاجات .

وعلى عادة المؤلف لم يقصر كلامه على ايراد القواعد والنظريات وإنما اتبع ذلك بأمثلة لاستخدام « الحوافز » — وهى تعتمد فى أساسها على الغرائز والميول واللعب فى تدريس مختلف المواد الدراسية ، وفصل ذلك تفصيلا وافياً . فيجد القارئ مثلا أبواباً بأكملها عن (مبدأ اهتمام الطفل بالعمل المدرسى وميله إليه) وعن (كيف تعلم المواد الدراسية باستثارة الميول) وعن (استغلال الميول العامة) وعن (كيف تنمى الميل الفطرى) وعن (اختيار مادة الدرس وأى جوانبها يهتم بها اهتماماً خاصاً) .

والباب الخامس عشر فى الواقع مكمل لهذه الأبواب السابقة إذ تكلم فيه المؤلف عن وسائل جعل العمل المدرسى ملائماً لحاجات الأفراد . وقد أورد المؤلف فى هذا الباب منهجاً قويماً صريحاً لدراسة التلاميذ دراسة فردية فى الفصل والفناء والجمعية والمنزل ، ووضح معالم الطريق إلى تعرف ميول التلاميذ الخاصة وقدراتهم وبين كيف يوفق المدرس بين اهتمامه بالفرد واهتمامه بالمجموع ، وضرب أمثلة لذلك بطريقة التعيينات ، وبنظام « ونتكا » وبأسلوب التعليم الفردى كما هو متبع فى المدرسة الأولية الملحقة بمدرسة المعلمين بمدينة سان فرنسسكو . وختم بحثه بذكر بعض المقترحات للمدرس فى المدرسة التقليدية .

* * *

ولم يفت المؤلف الكلام عن الناحية الصحية فتكلم فى الباب الثانى عشر عن الوسائل التى تساعد على صحة التلاميذ ، وأشار إلى العوامل التى تضعفها . وقد ربط بين صحة التلاميذ وانتاجهم ، فبين أن مراعاة الأساليب الصحية فى العمل أدعى إلى زيادة الإنتاج . وكما اهتم بالتلميذ العادى فإنه ناقش مسألة الصحة والنمو المبكر للقدرات الخاصة كما عالج مسألة التلميذ المتخلف من هذه الزاوية .

وإذا كان المؤلف قد أفرد الباب الثانى عشر لذكر القواعد الصحية ، فقد أكمل بحثه فى الباب الثالث عشر بذكر مقترحات لتطبيق هذه القواعد على برنامج الدراسة اليومى . فتكلم عن فترات الراحة بين الدروس وراحة الظهيرة وأثاث المدرسة والطرق المنشطة للتدريس . كما أسهب فى الكلام عن فائدة التعليم فى الهواء الطلق وبين أن التعلم خارج حجرة الدراسة هو فى الواقع أول خطوة عملية لتطبيق مبدأ (التربية هى الحياة) .

ثم ختم كتابه بالكلام عن الوسائل التى تؤدى إلى صبغ التعليم بالصبغة الاجتماعية.

* * *

والطريف فى الترجمة العربية أنها استبدلت بأمثلة الكتاب الغربية عن التلميذ المصرى أمثلة من صميم البيئة المصرية وتاريخها. فقربت بين موضوعات الكتاب وبين فهم القارئ العربى ، وغدا الكتاب وكأن مبادئه وضعت لتطبيقها فى بلده . وإذا كان التوفيق الذى صادفه المعربان يدعونا إلى شكرهما فإن الكتاب يدعو كل مشتغل بالتربية إلى اقتنائه والإفادة من ارشاداته .

محمد رفعت رمضان

المدرس بمدرسة المعلمين العليا

إعداد الدروس

هذا أحد كتب « سلسلة مكتبة المعلم » التى يشرف على إصدارها الأستاذ إسماعيل القبانى بك . اشترك فى وضعه الدكتور جورج جرين الأستاذ بمعهد التربية للمعلمين بالإسكندرية والأستاذ محمد خيرى حربى المدرس بمعهد التربية بالإسكندرية . وقد صدر فى قطع هذه السلسلة وفى ١٢٠ صفحة . وطبعته لجنة التأليف والترجمة والنشر .

وعنوان الكتاب يشير إلى موضوعه ؛ فهو يتناول الطرق العامة للتدريس ، تلك التى تهم « الفتيان والفتيات الذين نصبوا أنفسهم لأن يكونوا مدرسين ومدرسات » سواء أكانوا لا يزالون طلبة بمعاهد إعداد المعلمين ، أم أتموا دراساتهم فعلا ويزاولون

مهنة التدريس . ثم هو مرشد نافع لأولئك الذين زاولوا مهنة التدريس مباشرة بعد تخرجهم من كلياتهم . فهؤلاء فى الواقع أحوج ما يكونون لمثل هذا الكتاب .

ومن يقرأ الكتاب يظن — لأول وهلة — أنه لم يعد أن تناول بالعرض الطرق التقليدية للتدريس ، وقواعده العامة ؛ كخطوات هربرت ، وقواعد الانتقال من المعلوم إلى المجهول ، ومن البسيط إلى المركب الخ. نعم تناول الكتاب هذه الموضوعات وغيرها من العناصر الهامة فى التدريس . ولكنه تناولها بروح جديدة هى روح علم النفس الحديث .

وضع الكتاب المدرس موضعه ؛ فهو مرب . وبين له الأغراض من التربية ، وجعل وظيفته المساهمة فى تحقيق هذه الأغراض عن طريق الدرس . « فالتربية من شأنها أن ترشد وتحدد عملية النمو والتطور . وعلى هذا الأساس نستطيع أن نقيس نجاحنا أو فشلنا فى كل درس من الدروس التى نلقيها . فإذا شعرنا فى نهاية الدرس بأن الطفل قد خطا — ولو قليلا — نحو الغاية التى نرمى إليها استطعنا أن نقول إن الدرس قد حقق غايته . فهو درس ناجح » .

ولكن ما النقطة التى إذا ابتدأ المدرس بها يطمئن إلى أنه فى الاتجاه الصحيح ؟ هذه النقطة هى النشاط الذاتى للتلميذ . فعن طريق هذا النشاط يفكر التلميذ ويعمل بحماس وجد ، تحت إشراف المدرس . وعن طريق فاعلية التلميذ نضمن إقباله على الدرس واستفادته منه ، كما نضمن حسن النظام .

ولا نستطيع إثارة هذا النشاط الذاتى إلا إذا كان الدرس موضع اهتمام التلميذ . وهنا يعقد المؤلفان فصلا عن « الاهتمام » وأنواعه ، ويبينان كيف يمكن تدريس كثير من الموضوعات الجافة دراسة ناجحة إذا أثير اهتمام الطفل . وهنا يظهر الفرق بين المدرس الماهر الذى يتحسس مواطن الاهتمام فيضمن بإثارتها نشاط الطفل وإيجابيته ، والدرس العادى الذى يفرض على التلاميذ مادته فرضاً مملا .

وينتقل الكتاب بعد ذلك إلى طريقة إعداد الدروس فيوجه المدرس إلى ضرورة مراعاة ظروف التلاميذ ؛ من حيث مساحة المدرسة وموقعها ، وحجم الفصول ، وأعمار التلاميذ ، والأجهزة الممكنة الخ . فيكتب مذكراته بما يلائم جميع هذه الظروف

وقد تناول الكتاب فى أكثر من نصفه خطوات التدريس عند هربرت ؛ فبعث فيها حياة جديدة ، وصيرها صالحة للتطبيق بعد أن عدت فى نظر كثير من المربين المحدثين من مخلفات الماضى . فهذه الخطوات كالحقائق العلمية تظل ثابتة وإن

اختلف العلماء فى تفسيرها والتعليل لها . والكتاب يفسر صلاحية هذه الخطوات بما كشفه علماء النفس المعاصرون أمثال ثورنديك ومكدوجال وود ورث . وهو يشرح هذه الخطوات شرحاً سهلا ، ممهداً فى شرحه لكل خطوة بالحديث من النظريات والقوانين النفسية . ويسوق من الأمثلة الموضحة ما يسهل على المبتدئين كثيراً من صعوبات التدريس .

والكتاب بهذا كله رفيق مفيد للمبتدئين والمتمرنين من المدرسين وقد يؤخذ عليه ما يُشعر القارئ من أنه جعل خطوة الربط — أو خطوة التنظيم كما يسميها بحق — خطوة مستقلة تأتى بعد خطوة العرض . والحقيقة هى أن عملية التنظيم أو التركيب أو الربط هذه تساير عملية العرض . فالمدرس الماهر ينظم المعلومات ويؤلف بين قديمها وحديثها فى أثناء عرضه المادة لا بعد عرضها جميعها .

كما يؤخذ على الكتاب الإكثار من الأمثلة التى تعتبر غريبة على القارئ العربى . أما هفوات الترجمة والطباعة والترقيم فهذه قليلة بحيث يمكن الإغضاء عنها .

عبد العزيز عبد المجيد

الأستاذ المساعد بمعهد التربية

١ – تنظيم التفتيش الفنى بالتعليم العام

عنيت وزارة المعارف منذ سنة ١٩٤١ بدراسة موضوع « تنظيم التفتيش » إلا أنها لم تصل إلى رسم خطة نهائية بشأنه وكانت حالة التفتيش تشعر بأن عمل المفتش ينحصر فى النقد ومحاسبة المدرسين وتقدير أعمالهم ، فى حين أن العمل الأساسى له هو توجيه المدرس ومساعدته على حل مشاكله ومعاونته على القيام بتجارب جديدة أو اتباع أساليب حديثة فى التدريس ، والواجب ألا يقتصر التفتيش على تدريس المواد ، بل تفتيش المدرسة كوحدة وينظر إلى العمل فيها من ناحية حاجات الأطفال لا حاجات المواد الدراسية متفرقة ، فيتعرف المفتش الروح العامة فى المدرسة والأساليب المتبعة فى التربية والتدريس بها ومدى استجابة التلاميذ لها .

وقد ألفت الوزارة فى العام الماضى لجنة لدراسة تنظيم التفتيش ثم عرضت نتائج أبحاثها على اللجنة الاستشارية العليا التى صيغت فى القرار الوزارى الآتى :

وزير المعارف العمومية :

رغبة فى تنظيم التفتيش الفنى على وجه يجعله أداة صالحة لإرشاد المدرسين إلى الأساليب القويمة فى التربية والتعليم . وتوجيههم إلى مداومة البحث والاطلاع وإلى الابتكار والتجديد فى طرائقهم ، ومعاونتهم على حل المشكلات التى تعرض لهم فى عملهم .

وبناء على ما عرضته اللجنة الاستشارية العليا للوزارة ؛ قرر ما يأتى :

المادة الأولى

تتكون هيئة التفتيش الفنى بالتعليم العام من :
(ا) عمداء المفتشين .
(ب) المفتشين العامين .
(ج) المفتشين ومساعدى المفتشين .

المادة الثانية

يكون لكل من المواد أو مجموعات المواد الآتية عميد للمفتشين .
١ — اللغة العربية .
٢ — اللغة الانجليزية .
٣ — اللغة الفرنسية .
٤ — المواد الاجتماعية (وتشمل التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية والفلسفة) .
٥ — العلوم (وتشمل العلوم العامة والطبيعة والكيمياء وعلم الحياة) .
٦ — الرياضة (وتشمل الميكانيكا) .
٧ — الرسم .
٨ — الأشغال اليدوية .
٩ — فلاحة البساتين .
١٠ — الموسيقى .

المادة الثالثة

يختص عميد المفتشين بما يأتى :
أولا — ترشيح المفتشين العامين والمفتشين ومساعدى المفتشين لمادته أو مجموعة مواده ، والإشراف الفنى على عملهم .
وله فى سبيل تحقيق ذلك أن يعقد اجتماعات من المفتشين للبحث فى مشكلات

تدريس المادة أو مجموعة المواد والتوجيه إلى الأساليب القويمة فيها ، وأن يصدر بعد اعتماد الوزارة نشرات فنية لهذا الغرض .

ثانياً — بحث الخطط والمناهج والكتب الخاصة بمادته والأساليب المتبعة فى تعليمها واقتراح ما يراه من التعديلات فيها أو توجيهات تتصل بها ، مع الرجوع فى ذلك إلى اللجنة المنصوص عنها فى المادة السادسة من هذا القرار .

ثالثاً — زيارة المدارس فى أنواع التعليم المختلفة للوقوف على حالة تعليم مادته أو مجموعة مواده فيها ، وعلى أثر التفتيش فى ذلك ، وللاتصال المباشر بالمدرسين الأوائل والمدرسين للوقوف على مشكلاتهم ووجهات نظرهم فى المسائل المتعلقة بتعليم المادة .

رابعاً — مراجعة كشوف المقررات السنوية الخاصة بمادته لمختلف مراحل التعليم ، مع الاستعانة بالمفتشين العامين المختصين .

خامساً — إعداد القوائم التى تسترشد بها المدارس فى اختيار الكتب لمكتباتها للمدرسين والتلاميذ ، وتبليغها إلى الادارة المختصة لطبعها .

سادسا — تقديم تقرير سنوى للوزارة عن حالة تعليم المادة متضمناً اقتراحاته عن وسائل النهوض بها .

المادة الرابعة

يخصص كل مفتش عام لفرع من فروع التعليم ، ويتبع المراقب العام لهذا التعليم .

ويجوز أن يعهد إليه بأعمال التفتيش العام فى مراقبة عامة أخرى أو أكثر إذا كانت حالة العمل تقتضى بذلك .

ويكون توزيع المفتشين العامين على المراقبات العامة وفقاً للقائمة الملحقة بهذا القرار .

المادة الخامسة

يقوم المفتش العام بما يأتى :

أولا — معاونة المراقب العام الذى يتبعه فى الاشراف على تعليم المادة أو مجموعة المواد التى يختص بها فى مدارس مراقبته .

وعليه أن يقدم للمراقب العام تقريرين فى كل سنة — أولها فى شهر يناير ، والآخر فى شهر مايو — يتضمنان ملاحظاته عن تدريس المادة بتلك المدارس واقتراحاته فيما يتعلق برفع مستواها . وتبلغ صورة كل من التقريرين فى الوقت نفسه إلى عميد المفتشين المختص .

ثانياً — معاونة المراقب العام فى إعداد حركات الترقيات والتنقلات والتعيينات الخاصة بمدرسى تلك المادة أو مجموعة المواد بمدارس المراقبة .

ثالثاً — زيارة تلك المدارس وفقاً لخطة يقرها المراقب العام ، لتفتيشها والتحقق من حسن سير العمل بها . ويشمل تفتيشه حالة المدرسة بوجه عام وتدريس مادته بصفة خاصة .

وعليه أن يعنى بمساعدة المدرسة على حل ما قد يواجهها من مشكلات فى سبيل النهوض بالتعليم فيها ، بالتوجيه إلى الاجراءات التى يمكن المدرسة اتخاذها بنفسها أو بالاتصال بمراقب المنطقة أو المراقب العام إذا لزم الأمر لتدبير أوجه العلاج .

رابعاً — معاونة عميد مفتشى المادة أو المواد التى يختص بها فى بحث أى موضوع فنى يتعلق بتدريسها .

المادة السادسة

تؤلف لكل مادة أو مجموعة مواد لجنة برياسة عميد المفتشين وعضوية المفتشين العامين المختصين فى فروع التعليم المختلفة وأستاذ أو مدرس للطرق الخاصة للمادة فى أحد معاهد التربية أو مدرسة المعلمين العليا يعينه وزير المعارف لمدة ثلاث سنوات .

وتقوم هذه اللجنة بمعاونة عميد المفتشين فى دراسة الخطط والمناهج والكتب وأساليب التعليم وتقرير ما يقترح بشأنها .

ويدعو العميد اللجنة للاجتماع فى المواعيد الدورية التى تقررها فى لائحتها الداخلية ، كما له أن يدعوها للاجتماع فى غير هذه المواعيد إذا كان هناك ما يقتضى ذلك .

المادة السابعة

يتخصص مفتشات لرياض الأطفال . ويتخصص مفتشون للمدارس الابتدائية (ومعهما المدارس الأولية النموذجية) ، وآخرون للمدارس الثانوية وما فى مستواها .

المادة الثامنة

مفتشة الرياض مسئولة عن توجيه العمل فى مجموعه . وتقوم بتفتيش جميع المواد فيها .

المادة التاسعة

يقسم القطر فيما يتعلق بتفتيش المدارس الابتدائية والأولية النموذجية إلى أقسام يشتمل كل قسم منها على عدد من المدارس لا يزيد على عشرين مدرسة ، بحيث يتراوح عدد فصولها بين ١٥٠ ، ٢٥٠ فصلا على حسب التوزيع الجغرافى للمدارس .

ويكون لمدارس كل قسم من هذه الأقسام مفتش يسمى « مفتش القسم » يختص بالإشراف على المدرسة فى مجموعها وتوجيه العمل بها توجيهاً عاماً . والتحقق من استبقائها للشروط الضرورية كى يكون التعليم فيها مثمراً .

المادة العاشرة

يكون لكل من المواد الآتية فى المدارس الابتدائية والأولية النموذجية مفتش (أو مساعد مفتش) اخصائى يكمل تفتيشة تفتيش مفتش القسم فيما يتعلق بتلك المادة . وهذه المواد هى :

١ — اللغة العربية .
٢ — اللغة الأجنبية .
٣ — الرسم والأشغال .
٤ — المواد النسوية .

المادة الحادية عشرة

يخصص لكل من المواد أو مجموعات المواد الآتية مفتش خاص فى التعليم الثانوى وما فى مستواه وهى :

١ – اللغة العربية .
٢ – اللغة الانجليزية .
٣ – اللغة الفرنسية .
٤ – المواد الاجتماعية .
٥ – الرياضة .
٦ – العلوم الطبيعية (العلوم العامة والطبيعة والكيمياء) .
٧ – علم الأحياء (ويقوم بتفتيش العلوم العامة أيضاً كما يجوز أن يقوم بتفتيش الكيمياء) .
٨ – الرسم .
٩ – الأشغال اليدوية .
١٠ – المواد النسوية .

المادة الثانية عشرة

استثناء من حكم المادة السابقة يعين فى مناطق طنطا والجيزة وبنى سويف مفتش واحد لجميع فروع العلوم فى التعليم الثانوى (العلوم العامة والطبيعة والكيمياء وعلم الأحياء) ، على أن ينظر فى تعميم هذا النظام على جميع المناطق فى ضوء ما تسفر عنه التجربة .

المادة الثالثة عشرة

يتبع المفتشون ومساعدو المفتشين مراقبى المناطق ويرفعون تقاريرهم إليهم ، وذلك فيما عدا مفتشى التربية بمدارس المعلمين والمعلمات ، فإنهم يتبعون المراقبة العامة المختصة .

المادة الرابعة عشرة

يكون نصاب المفتشين للمواد المختلفة كما يأتى :
١ – مفتش اللغة العربية أو اللغة الانكليزية فى المدارس الابتدائية والأولية

النموذجية أو فى المدارس الثانوية وما فى مستواها ، ويقوم بتفتيش مدارس يتراوح عدد فصولها بين ٢٥٠ ، ٣٥٠ فصلا على حسب التوزيع الجغرافى للمدارس ونوعها .

ويراعى فى تعداد الفصول لمفتشى اللغة الانكليزية بالمدارس الابتدائية حسبان فصول الفرق التى تدرس بها هذه اللغة فقط .

٢ — مفتش اللغة الفرنسية ، أو المواد الاجتماعية ، أو الرياضة ، أو العلوم ، وكذلك مفتشة الفنون النسوية بالمدارس الثانوية وما فى مستواها يقوم كل منهم بتفتيش مدارس يتراوح عدد فصولها بين ٣٠٠ ، ٤٠٠ فصل على حسب التوزيع الجغرافى للمدرسة ونوعها .

ويراعى فى تعداد الفصول لمفتشى اللغة الفرنسية حسبان فصول الفرق التى تدرس بها هذه اللغة فقط .

٣ — مفتشى الرسم والأشغال اليدوية بالمدارس الابتدائية والأولية النموذجية ومفتش الرسم أو الأشغال اليدوية بالمدارس الثانوية وما فى مستواها . ومفتشة المواد النسوية بالمدارس الابتدائية والأولية النموذجية ، يفتش كل منهم مدارس يتراوح عدد فصولها بين ٥٠٠ ، ٨٠٠ فصل على حسب التوزيع الجغرافى للمدارس ونوعها ، بحيث لا يزيد عدد المدارس التى يفتشها على ٦٠ مدرسة .

المادة الخامسة عشرة

يكون بكل منطقة مفتش أو مساعد مفتش للتربية البدنية وآخر للموسيقى والأناشيد وكذلك لفلاحة البساتين للاشراف على تدريس هذه المواد بالمنطقة إشرافاً عاماً ، وللمعاونة فى الأعمال الفنية الخاصة بها فى مراقبة المنطقة .

المادة السادسة عشرة

عمل المفتش الأساسى هو إرشاد المدرسين إلى الأساليب القويمة فى التربية والتعليم وتوجيههم إلى مداومة البحث والاطلاع وإلى الابتكار والتجديد فى طرائقهم ، ومعاونتهم على حل المشكلات التى تعرض لهم فى عملهم . ويضاف إلى ذلك تعرف شخصيات المدرسين وتقدير كفاياتهم .

ومن الوسائل التى يتخذها المفتش لتوجيه المدرسين ما يأتى :

(ا) الاتصال الشخصى بهم فى أثناء زياراته للمدارس .

(ب) إرشاد المدرسين إلى المراجع الحديثة فى موادهم وفى أساليب التربية والتدريس ومناقشتهم فيها .

(جـ) عقد اجتماعات دورية أو غير دورية لمدرسى المنطقة لدراسة المشكلات والصعوبات التى تعترضهم ووسائل معالجتها أو للبحث فى كيفية تطبيق أسلوب حديث لتدريس المادة ، أو لمناقشة تجربة قام بها بعضهم ، أو لعرض كتاب جديد له اتصال بعملهم .

(د) تنظيم معارض مدرسية محلية فى كل منطقة تعرض فيها أعمال التلاميذ ومنتجاتهم فى العلوم والمواد الاجتماعية والمشروعات والرسم والأشغال اليدوية والمواد النسوية . . . الخ .

المادة السابعة عشرة

يراعى المفتش فى تأدية عمله ما يأتى :

١ — أن تكون علاقته بالمدرسين علاقة المرشد الموجه بحيث يسمح لهم بحرية التصرف والابتكار فى أساليب التدريس على وجه يتفق مع المبادئ السليمة .

٢ — أن يعنى بالمحافظة على كرامة المدرس فلا يوجه إليه نقد أو ملاحظة أمام التلاميذ على أن له أن يناقش التلاميذ إذا شاء .

٣ — أن يكون حكم المفتش على أعمال المدرس مبنياً على تقدير شخصيته ومادته واستجابة التلاميذ لنشاطه ، وأن يبين فى تقريره عنه مما يلمس فيه من المميزات أو نواحى الضعف والشواهد على ذلك ، ليعطى عنه صورة وافية واضحة . ولا يؤاخذ المدرس على ضعف تلاميذه إلا إذا ثبت للمفتش أن هذا الضعف نتيجة اهمال المدرس أو قصوره .

٤ — أن يكون من أهم أعماله متابعة تعهد المدرسين الجدد لتكوينهم وكذلك موالاة الارشاد للمدرسين الذين هم فى حاجة إلى مزيد من التوجيه فيعنى عناية خاصة بزيارة هؤلاء ويصرف معهم الوقت الكافى لتحقيق ذلك . ولا يتحتم عليه تكرار زيارة المدرسين الذين يطمئن إلى عملهم .

٥ — إذا لاحظ المفتش فى أثناء وجوده بالمدرسة نقصاً فى إحدى النواحى أو مشكلة قائمة فعليه أن يقترح علاجاً لها وأن يشرف على تنفيذه بالاتفاق مع الناظر وذلك قبل مغادرته للمدرسة وإذا لم يصل إلى اتفاق مع الناظر فعليه أن يكتب تقريراً عن الموضوع يرفعه إما لمراقب المنطقة أو لعميد التفتيش كل فيما يخصه .

٦ — يدون المفتش ملاحظاته وإرشاداته فى دفتر التفتيش بالمدرسة ويطلع عليها المدرسين ويناقشهم فيها ، ثم يرسل تقريراً إلى المنطقة عن زيارته للمدرسة .

ولا ضرورة بعد ذلك لأن تبلغ المنطقة هذه الملاحظات للمدرسة إلا فى الحالات التى تستلزم توجيه نظر خاص .

المادة الثامنة عشرة

على المفتش أن يرسل إلى عميد المفتشين تقريرين فى كل عام — الأول فى شهر يناير والثانى فى شهر مايو — يتضمنان خلاصة ملاحظاته عن سير الدراسة فى مادته أو مواده . بالمدارس التى يزورها وحالة مدرسيها ومستوى تلاميذها وما يراه من علاج لأوجه النقص وما يقترحه من الوسائل التى تنهض بها .

وإذا واجه المفتش مشكلات فنيه خاصة فى أثناء تفتيشه فعليه أن يبلغها لعميد المفتشين بمذكرة خاصة .

وترسل صورة التقريرين السنويين والمذكرات الخاصة فى نفس الوقت إلى المفتش العام المختص . وإلى المنطقة .

وعلى المفتش كذلك أن يقدم لعميد المفتشين تقريراً عن أية ناحية فنية يطلب منه العميد بحثها .

المادة التاسعة عشرة

لتشجيع المفتشين على مداومة البحث ومتابعة التطورات الحديثة فى ميادين التربية والتعليم وفى موادهم الخاصة . تتخذ الوسائل الآتية :

(ا) تعقد مؤتمرات سنوية صيفية يشترك فيها رجال التعليم على اختلاف طبقاتهم لدراسة ما يستجد من التطورات التعليمية وما يعرض خلال

السنة من المشكلات . كل جماعة فى النواحى التى تهمها .

وعلى المستشار الفنى للوزارة اتخاذ الاجراءات اللازمة لتنظيم هذه المؤتمرات .

(ب) يقوم عمداء المفتشين بتنظيم معارض مدرسية عامة لمدارس القطر لابراز نواحى النشاط التعليمى التى قد تصلح للاقتباس من منطقة إلى أخرى .

(ج) تنظم بمعاهد التربية أو بمعهد الدراسات العليا للمعلمين دراسات خاصة للمفتشين تتناول أساليب التعليم العامة . وطرق التدريس الخاصة بكل مادة . والأسس النفسية للتربية . والتنظيم التعليمى . فضلا عن البحوث العلمية فى المواد المختلفة .

ويباح حضور هذه الدراسات للمتازين من فئات الموظفين التى يرشح منها للتفتيش .

ويؤدى من يحضرون هذه الدراسات اختباراً فى نهايتها أو يعدون تقارير عن موضوعات تعليمية تعين لهم . وتراعى نتيجة هذه الاختبارات أو التقديرات التى تعطى عن التقارير عند ترقية المفتشين . وكذلك عند المفاضلة بين المرشحين للاختيار للتفتيش .

(د) يوفد بعض المفتشين كل عام فى بعثات قصيرة بالخارج لدراسة التطورات الحديثة فى ميادين التربية والتعليم . لمتابعة دراسة عالية فى موادهم .

ويجوز أن يوفد بعض المفتشين فى بعثات داخلية بمعاهد التربية لهذا الغرض .

المادة العشرون

على وكيلى الوزارة والمستشار الفنى تنفيذ هذا القرار كل فيما يخصه .

وزير المعارف

التوقيع (السنهورى)

٢ — تزويد مكتبات المدارس بالكتب

رغبة فى تدعيم شخصية المدارس وتهيئة الفرصة لها لتزويد مكتباتها بالكتب التى نراها صالحة لتلاميذها متفقة مع روح الدراسة بها ، أصدر وزير المعارف فى العام الدراسى الماضى القرار الوزارى الآتى :

المادة الأولى

عقب اعتماد الميزانية فى كل عام ابتداء من السنة المالية ١٩٤٨ — ١٩٤٩ تعد كل من الأدارة العامة أو المراقبة العامة للتعليم الثانوى وتعليم البنات والتعليم الفنى والتعليم الابتدائى ومدارس المعلمين والمعلمات قائمة بتوزيع الاعتماد المقرر لكتب المكتبات لمدارسها على تلك المدارس . وبعد اعتماد هذا التوزيع من الوزارة يبلغ للمدارس .

المادة الثانية

لكل مدرسة ثانوية أو فى مستوى الثانوية أن تختار الكتب التى تحتاج إليها مكتباتها وتقوم بشرائها بنفسها فى حدود المبلغ المعتمد لها متبعة فى ذلك الاجراءات المالية المقررة .

ويكون الاختيار النهائى بواسطة لجنة مؤلفة برياسة ناظر المدرسة وعضوية الوكيل إذا وجد والمدرسون الأوائل للمواد المختلفة وأمين المكتبة .

فإذا لم يكن بالمدرسة مدرسون أوائل تؤلف اللجنة برياسة الناظر وعضوية الوكيل إذا وجد وأطول المدرسين مدة بالمدرسة فى كل من اللغة العربية واللغة الأجنبية الأصلية واللغة الأجنبية الإضافية والمواد الاجتماعية والرياضة والعلوم والمواد الفنية .

المادة الثالثة

لكل مدرسة ابتدائية أو فى مستوى الابتدائية أن تختار الكتب التى تحتاج إليها مكتباتها وتقوم بشرائها فى حدود المبلغ المعتمد لها متبعة فى ذلك الإجراءات المالية المقررة بشرط أن تحصل على موافقة المنطقة أولا على الكتب التى تختارها .

ويكون الاختيار بواسطة لجنة تؤلف برياسة ناظر المدرسة وعضوية الوكيل إذا وجد وأطول المدرسين مدة بالمدرسة فى كل من اللغة العربية والمواد الأدبية والمواد العلمية .

المادة الرابعة

يقوم عميد تفتيش كل مادة بعمل الترتيب اللازم لمراجعة الكتب التى تظهر فى مادته أو فيما يتصل بها عند ظهورها لمعرفة ما يصلح منها لمكتبات كل فرع من فروع التعليم .

ويعد قائمتين كل عام تتضمنان الكتب الصالحة لكل نوع من فروع التعليم على أن يقدم القائمة الأولى منها للوزارة فى أول سبتمبر والثانية فى أول مارس .

وتطبع قوائم المواد المختلفة لكل فرع من فروع التعليم معاً وترسل للمدارس لتهتدى بها عند اختيار الكتب التى تشتريها لمكتباتها .

على أنه يجوز للمدارس أن تختار كتباً غير واردة فى هذه القوائم بعد الحصول على موافقة المنطقة .

المادة الخامسة

على وكيلى الوزارة والمستشار الفنى تنفيذ هذا القرار كل فيما يخصه .

وزير المعارف

التوقيع (السنهورى)

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معهد التربية

رئيس التحرير : اسماعيل محمود القباني بك

السنة الأولى — فبراير ١٩٤٩ — العدد الثالث

فهرس

دار المعارف للطباعة والنشر

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجى معهد التربية بالقاهرة

رئيس التحرير : اسماعيل محمود القبانى بك

- تصدر الصحيفة ثلاث مرات فى السنة (يونيه — أكتوبر — فبراير)
- تنشر الصحيفة المقالات والأبحاث التى تعالج شئون التربية والتعليم وما يتصل بها .
- جميع الحقوق الخاصة بما تنشره الصحيفة من مقالات وأبحاث ورسوم محفوظة لرابطة خريجى معهد التربية .
- ترسل المقالات باسم : سكرتير تحرير صحيفة التربية ، ١٣ ميدان الخديو إسماعيل .
- أما المكاتبات الأخرى فترسل باسم مدير إدارة الصحيفة ، فى العنوان نفسه .
- قيمة الاشتراك السنوى ٣٠ قرشاً بمصر والسودان و ٤٠ قرشاً للبلاد العربية الأخرى .

ولا يقبل الاشتراك إلا عن سنة

ثمن النسخة :

بمصر والسودان ١٢ قرشاً	بفلسطين وشرق الأردن ١٥٠ ملا
لبنان وسوريا ١٤٠ غ.ل.س	بالعراق ١٥٠ فلساً

صحيفة التربية

السنة الأولى | فبراير ١٩٤٩ | العدد الثالث

خطب الأمة فى زعيمها

لقد كان اغتيال المغفور له محمود فهمى النقراشى باشا فى شهر ديسمبر الماضى صدمة أصابت مصر فى الصميم . فقد شعرت البلاد بأنها فقدت فيه ابناً من أبر أبنائها بها وأشدهم رعاية لمصلحتها وأكثرهم حفاظاً على سمعتها وكرامتها ؛ فقدته البلاد فى وقت هى أشد ما تكون حاجة فيه إلى الرجال الأقوياء الأوفياء . ولم تكن الشدائد والأزمات التى واجهته فى جهاده الطويل من أجل رفعة مصر إلا لتشحذ من همته وتزيد فى مضاء عزيمته ، شأن الرجل الشجاع الواثق من نفسه وأمته المطمئن لعمله المؤمن بعقيدته ومبدئه. أجل لقد جعل النقراشى باشا خدمة الوطن غايته العظمى ومثله الأعلى ، وبذل فى سبيل ذلك كل كيانه وكفايته ومواهبه ، فكان كالشعلة من النار تختلف عليها الرياح وتصطلح عليها الزعازع والأعاصير ولكنها تأبى إلا اشتعالا .

ولئن كان اغتيال النقراشى باشا حادثاً جللا هز من كيان البلاد وحز فى نفوس أبنائها على اختلاف طبقاتهم ومذاهبهم ، لقد كانت فجيعة رجال التعليم فيه أشد وخسارتهم بفقده أبلغ وأفدح ، فقد كانت تربطهم بالفقيد العظيم رابطة وثيقة ؛ ظل — رحمه الله — يفاخر بها وينوه بذكرها فى كل مناسبة .

قضى الفقيد شطراً طويلا من صدر حياته يعمل فى وزارة المعارف معلماً وناظراً ومفتشاً ومديراً للتعليم . ولعل فى وزارة المعارف كثيرين ممن زاملوه وعاصروه وعرفوه عن كثب ، ولعلهم لا يزالون يذكرون مواقف الفقيد وما تحلى به من سجايا وخلال

أكسبته محبة تلاميذه وثقة زملائه واحترام رؤسائه . لقد كان « أداء الواجب فى استقامة ونزاهة » هى الفكرة التى تمتلئ بها نفس الفقيد والتى تصدر عنها جميع أعماله وتصرفاته . وكان قوياً فى شخصيته ، شديد الاعتزاز بكرامته ، صريحاً غاية الصراحة ، شجاعاً إلى أبعد حدود الشجاعة ، فى وقت كانت تعد فيه الصراحة والشجاعة مجانبة « للتعليمات » وتمرداً وعصياناً « للأوامر » . ولكن النقراشى كان يؤدى الواجب لذات الواجب لا يبالى فيه رضاء رئيس أو مجاملة مرءوس .

ومع هذا فقد كان الفقيد العظيم — على ما اتصف به من قوة الشكيمة والاستمساك بالحق والشدة فيه — إنساناً بكل ما تنطوى عليه كلمة الإنسانية من معنى سام نبيل . وكل من عرفه خارج دائرة العمل عرفه رقيق الجانب ، ظريف المحضر والمعشر ، شديد الوفاء لأصدقائه ، عطوفاً إلى أقصى حدود العطف على تلاميذه ومرءوسيه . كل هذا يذكره رجال التعليم عن الفقيد وقد زاملوه وعاصروه وعرفوه عن قرب .

وشاءت الأقدار أن يترك النقراشى وزارة المعارف وأن يتولى مناصب مختلفة ، ثم يلى مقاليد الحكم فى البلاد ، ولكنه بالرغم من كثرة الشواغل وتشعب الأعمال بين يديه ظل يولى شئون التعليم نصيباً وافراً من رعايته واهتمامه . فقد كان يؤمن الإيمان كله بأنه لا رجاء لمصر فى حاضر ولا أمل لها فى مستقبل إلا بنشر التعليم والعمل على النهوض به ، ولم يكن يشغله شاغل مهما عظم عن الاهتمام بكل ما يساعد على تحقيق ذلك .

تولى رياسة الوزارة أول مرة فى يوم الأحد ٢٥ فبراير سنة ١٩٤٥ عقب اغتيال سلفه العظيم المغفور له أحمد ماهر باشا ، وكانت رابطة خريجى معهد التربية قد أعدت العدة لعقد مؤتمر عام لرجال التعليم فى ذلك الوقت ، فلم يثنه حزنه على صديقه العزيز ، ولم تثنه الظروف العصيبة التى كانت تحيط به وتتطلب كل وقته وجهده حينئذ ، عن إظهار عنايته وعناية حكومته بشئون التعليم . إذ فاجأ المؤتمر بزيارته فى يوم الخميس أول مارس وألقى فيه كلمة لعلها من أبلغ ما يدل على الخطة التى رسمها لنفسه فى الحكم ، إذ قال ، رحمه الله :

« . . . سعيت إليكم بصفتى معلماً قديماً أعتز بنشأتى الأولى وأهتم بأمور التربية . وإنى لأرى بينكم إخواناً وزملاء عرفت كيف أحترمهم وكيف أقدرهم ، وجئت إليهم اليوم معتزاً بأقدارهم وكفاياتهم . ولكنى لم آت إلى هنا لأعرب عن هذا فقط ، بل جئت إليكم لأعرب لكم عن اهتمام الحكومة الحاضرة بأمور التعليم وعن

عنايتها البالغة بكل مايؤدى إلى تحسينها . فالحكومة الحاضرة تعرف أن التعليم هو تكوين النشء وتقويمه للنهوض بالبلاد ، وأن هذه الحركة الوطنية الحاضرة إنما هى حركة إنشاء وتجديد وبناء وليست حركة هدم وإفساد . وإنى لأعرف الناس بفضل المعلم على هذه الحركة الوطنية ، وإنكم كطائفة تملكون — أكثر من أية طائفة أخرى — تهيئة أبناء اليوم لكسب معارك الغد ، فكونوا عند حسن ظن الأمة بكم ، وكونوا السلطة الأدبية التى تبنى لنا رجالا أقوياء يعرفون الواجب عليهم نحو وطنهم ومليكهم ... »

حقاً لقد كان عهد النقراشى باشا عهد إصلاح وارتقاء فى التعليم كما كان عهد إصلاح وارتقاء فى سائر مرافق البلاد . وستظل ذكراه بين رجال التعليم مثلا صالحاً وسراجاً هادياً يوجههم نحو الإخلاص للواجب والاستمساك بالمثل العليا ، وستظل أياديه مسطورة مشكورة ما بقى التعليم والمعلمون .

رحم الله الفقيد العظيم رحمة واسعة ، وجزاه عن التعليم والمعلمين بأحسن ما يجزى به عباده الأوفياء المخلصين .

التنظيم الجديد للتعليم

يعرف القراء أن وزارة المعارف ، بعد أن عكفت عدة سنين على دراسة نظم التعليم العام والنظر فى وجوه الاصلاح التى ينبغى ادخالها عليها ، وضعت مشروعى قانونين جديدين للتعليم الابتدائى والتعليم الثانوى ، وقدمتهما إلى البرلمان فى الدورة الماضية . وقد أتم مجلس النواب نظرهما قبل انتهاء تلك الدورة ووافق عليهما فى الصورة التى نشرناها فى العدد الأول من هذه الصحيفة . ونظرهما مجلس الشيوخ فى الدورة الحالية ، ووافق على مشروع قانون التعليم الابتدائى كما هو ، وأدخل على مشروع قانون التعليم الثانوى تعديلات يسيرة لا تغير شيئاً من جوهره . ثم أقر مجلس النواب تلك التعديلات ، وبذلك صدر القانونان ، الأول فى شهر يناير وقد أطلق عليه اسم القانون رقم ١ لسنة ١٩٤٩ ، والثانى فى شهر فبراير الحالى وقد أطلق عليه القانون رقم ١٠ لسنة ١٩٤٩ .

وصدور هذين القانونين ، مع التعديلات التى أدخلتها وزارة المعارف على نظام الدراسة بالمدارس الأولية ومناهجها وطبقتها فعلا من بداية السنة الدراسية الماضية ، حدث خطير فى تاريخ التعليم بمصر . فلأول مرة فى تاريخ مصر الحديث يوضع للتعليم نظام قومى شامل ، لا يتناول فئة من المصريين دون غيرها ، ولا يميز بين طبقة اجتماعية أو اقتصادية وأخرى ، بل يتسع لجميع أبناء الأمة وبناتها على السواء ، كل بحسب استعداده . فهو — كما وصفته وزارة المعارف فى المذكرة التى قدمت بها سياستها التعليمية للمجلس الأعلى للتعليم فى شهر ديسمبر سنة ١٩٤٥ — « نظام تعليمى شامل لتربية البنين والبنات من السادسة من أعمارهم إلى السابعة عشرة أو الثامنة عشرة ، تتميز مراحله وتتدرج نحو الغاية تبعاً لأطوار النمو وحاجاته ومستلزماته ، ولكنها تتماسك وترتبط بروابط قوية تفسح للبنين والبنات المجال ، فلا يحول الفقر وما يتصل به من العوائق دون الوصول إلى أعلى درجات التعليم . »

لقد كان من أهم مشكلاتنا التعليمية منذ أكثر من ستين عاماً وجود مدرستين منفصلتين مستقلتين كل منهما عن الأخرى فى المرحلة التعليمية الأولى ، إحداهما —

وهى المدرسة الابتدائية — أعدت لفئة محدودة من أبناء الخاصة لتهيئهم للتعليم الثانوى والعالى ، الذى هو الطريق المؤدى للمناصب الحكومية وللمهن الحرة ذات المنزلة الاجتماعية الرفيعة وللمراكز الرئيسية فى الانتاج الاقتصادى ، والثانية — وهى التى سميت فى أوقات مختلفة باسم « الكتاب » أو « المكتب » أو « المدرسة الأولية » أو « المدرسة الالزامية » — أعدت لسائر أبناء الشعب ، لتزيل أميتهم وتهيئهم لمزاولة الحرف الزراعية أو الصناعية المتواضعة التى كان يزاولها آباؤهم وأجدادهم من قبلهم . والدراسة بهذا النوع الأخير تكاد تكون طريقاً مغلقاً ، إذ أنها لم تكن تؤهل الأطفال الذين يتمونها للالتحاق بأية مرحلة تعليمية أرقى ، اللهم إلا التعليم الدينى . أما التعليم المدنى ، من ثانوى وفنى وجامعى ، فكان وقفاً على من تلقوا التعليم بالمدارس الابتدائية وحصلوا منها على شهادة الدراسة الابتدائية . ومعنى هذا حرمان الغالبية الكبرى من أبناء الشعب من فرصة عادلة للترقى فى السلم الاجتماعى والاقتصادى ، وحرمان الأمة من الانتفاع بمواهبهم التى كانت تقبر فى المدارس الأولية .

وقد حاولت وزارة المعارف تخفيف أثر هذا التمييز الصارخ ، بادخال نظام المجانية فى التعليم الابتدائى ، ثم بالغاء المصروفات فى هذا التعليم أخيراً . ولكن عدد التلاميذ الذين تتسع لهم المدارس الابتدائية للبنين والبنات — من أميرية وحرة — فى جميع أنحاء القطر لم يكن يتجاوز مائتى ألف تلميذ فى العام الدراسى الماضى ، أى نحو ٦٪ من عدد الأطفال الذين هم فى سن التعليم بالمرحلة الأولى ، ويقدرون بما يقرب من ثلاثة ملايين .

فتقرير مجانية التعليم الابتدائى ، إذن ، معناه تزاحم ثلاثة ملايين من الأطفال — أو على الأقل المليون الذى يتلقى التعليم بالمدارس الأولية فى الوقت الحاضر — على مائتى ألف محل بالمدارس الابتدائية . ولو كان الحكم فى اختيار من يمنحون هذه الميزة قائماً على أساس تعرف استعدادات الأطفال وتفضيل من كانوا منهم أعلى استعدادا وأرقى مواهب ، لهان الخطب ، لأن الممتازين والنوابغ سيجدون الباب مفتوحاً أمامهم للوصول إلى التعليم العالى . ولكن الحكم على الاستعدادات حكماً صحيحاً فى سن السابعة أو الثامنة ، وفى بدء عهد الطفل بالتعليم ، ليس من الأمور اليسيرة . ومن المحقق أن امتحان القبول بالمدارس الابتدائية لا يمكن أن يعتمد عليه اعتماداً جدياً فى الحكم على مدى استعداد التلاميذ للدراسة الراقية ، وقد يتفوق فيه أقل الأطفال استعداداً لأسباب يعرفها كل مشتغل بالتعليم .

هذه هى المشكلة التى حاولت وزارة المعارف علاجها بالتنظيم الجديد . والعلاج الحاسم لها إنما يكون بادماج مدارس المرحلة الأولى فى مدرسة واحدة ، يشترك جميع الأطفال فى تلقى التعليم بها إلى أن يبلغوا السن التى يمكن أن تتبين فيها استعداداتهم وميولهم بصورة واضحة ، فيتسنى توجيههم فى التعليم بعد ذلك على أساس تلك الاستعدادات والميول . ولكن هذا التوحيد لا يمكن أن يتم فى خطوة واحدة . وذلك لأن التوحيد لا يصح أن يكون أساسه تخفيض مستوى التعليم فى المدارس الابتدائية ، بل يجب أن يكون الأساس رفع مستوى التعليم بالمدارس الأولية حتى تعادل المدارس الابتدائية من جميع الوجوه — تعادلها فى المناهج ، وفى المدرسين ، وفى المبانى ، وفى الكتب والأدوات ، وغير ذلك من الوسائل . وتحقيق هذا بالنسبة لآلاف المدارس الأولية يستغرق وقتاً ليس بالقصير ، وقد جعلته السياسة التعليمية الجديدة هدفاً لها تعمل على تحقيقه وفقاً لبرنامج مرسوم ، وخطت بالتنظيم الجديد خطوة قوية فى هذا السبيل . وذلك بأن رفعت مدة التعليم الأولى إلى ست سنوات على نظام اليوم الكامل ، بعد أن كان خمس سنوات على نظام نصف اليوم ، ووحدت خطة الدراسة ومناهجها فى التعليم الأولى والتعليم الابتدائى فيما عدا اللغة الأجنبية ، وأباحت لتلميذ المدرسة الأولية التقدم لامتحان شهادة الدراسة الابتدائية ، ومن ثم الالتحاق بالمدارس الثانوية ، وجعلت المجانية فى القسم الأول من التعليم الثانوى — الدراسة المتوسطة — حقاً لكل من أظهر تفوقاً فى امتحان شهادة الدراسة الابتدائية ، كما جعلت المجانية فى القسم الثانى من ذلك التعليم حقاً لكل من تفوق فى امتحان شهادة الدراسة المتوسطة ، وأدخلت على خطط الدراسة بهذا القسم قدراً كبيراً من المرونة يسمح للتلميذ بالتمشى مع ميوله واستعداداته فى اختيار المواد التى يدرسها أو يتعمق فيها .

ومن المسلم به أن هذا التنظيم لم يضع حلا نهائياً للمشكلات التى عالجها ، وخاصة لمشكلة العلاقة بين التعليم الأولى والتعليم الابتدائى من جهة وبينه وبين التعليم الثانوى من جهة أخرى . ولكن مسائل التعليم ، كسائر المسائل الاجتماعية ، ليس فيها حلول نهائية ، وإنما فيها تطور مستمر . والمهم أن تحدد الاتجاهات التى يسير فيها التطور ، حتى تكون كل خطوة نخطوها أساساً صالحاً للخطوة التى تليها ، فلا نضل السبيل فى سيرنا ، ولا نتذبذب بين اليمين واليسار وبين الأمام والخلف فننتهى حيث كنا دون تقدم . وقد حددت وزارة المعارف فى السياسة

التعليمية التى رسمتها اتجاه التطور . وخطت فى هذا الاتجاه خطوة جريئة إلى الأمام . ويكفى أن الباب قد أصبح مفتوحاً على مصراعيه — لأول مرة منذ ستين سنة — أمام ابن العامل المتواضع أو الفلاح البسيط فى أية قرية من قرى مصر ، ليصل دون عناء إلى أرقى درجة من درجات التعليم متى كان له من الاستعداد ما يؤهله لذلك .

على أن صدور القوانين التى تقرر ذلك ليس معناه تحقيقه فى الواقع ، فقيمة القوانين تتوقف على الكيفية التى تنفذ بها . ومن المهم أن يطبق القانونان الجديدان تطبيقاً يقوم على فهم صحيح للروح التى وضعا بهما ، وإدراك واضح للأغراض التى قصدت منهما . ويجب أن تتضافر جهود الوزارة ورجال التعليم جميعاً على توفير الشروط اللازمة لذلك .

ولا يسعنا قبل أن نختتم هذه الكلمة إلا أن ننتهز فرصة صدور هذين القانونين لنبعث على صفحات هذه المجلة بتحياتنا وإعجابنا إلى الرجل الذى يرجع لقوة شخصيته ، ومضاء عزيمته ، واتساع أفقه العقلى ، وإيمانه القوى بحق الشعب فى التعليم ، الفضل الأكبر فى إخراج هذا التنظيم إلى حيز الوجود ، وتعهده وتخطى كل العقبات التى وقفت فى سبيله ، حتى أصبح حقيقة مقررة — وهذا الرجل هو وزير المعارف الدكتور عبد الرزاق أحمد السنهورى باشا ، الذى إذا غادر هذه الوزارة الآن فإنه يغادرها وهو مطمئن إلى أنه بجهوده فى السنوات الثلاث الماضية قد وضع أساساً ثابتاً وطيداً لنهضة التعليم فى مصر .

آراء عابرة عن التعليم فى مصر

كتب هذه الملاحظات الأستاذ بويد هنرى بود (Boyd H. Bode) الأستاذ الزائر السابق بمعهد التربية للمعلمين ، قبيل مغادرته مصر فى صيف سنة ١٩٤٥ . وقد كتبها لهذه الصحيفة خاصة ، وكنا حينئذ نفكر فى إصدارها ، فلما تأخرت الصحيفة طوى المقال مؤقتاً . وقد رأينا نشره الآن بمناسبة صدور قوانين التعليم الجديدة ، لأنه يصور بقلم عالم من أكبر علماء التربية العالميين حقيقة المشكلة التى تعالجها هذه القوانين . (المحرر)

ليس فى العالم من لا يعلم أن لمصر حضارة كان قد قدم بها العهد بالفعل حين لم تكن هذه الدول الغربية العظمى التى تقوم بين ظهرانينا اليوم قد خرجت بعد إلى حيز الوجود ، ومع ذلك فما أسرع ما يسبق الظن إلى الأجنبى الزائر أن مصر ما فتئت فى صدر شبابها ! فإن كان هذا الزائر أمريكياً ، فقد تستوقف نظره سمات تبدو كأنما تنم عن أوجه شبه بينها وبين بلاده — فى ماضيها وحاضرها — أكثر من أوجه الشبه التى بينها وبين سائر الأقطار . فليس فيها ، كما ليس فى بلاده، طبقة أرستقراطية وراثية ، وهى من الوجهة السياسية ناشئة مثل بلاده ، وتعتمد على الثقافة الأوربية كما تعتمد بلاده ، وتؤمن — كما تؤمن بلاده — بالتعليم إيماناً لا تقف حياله لحظة تتشكك فى صدقه . وسيلمس فيها ما يلمسه فى بلاده من إحساس لدى الناس بما هو مهيأ لأمتهم من مستقبل عظيم ، وبأن ثقافتهم لها طابعها الذى يميزها عما سواها ، إحساس يعبرون عنه بما تدور به ألسنتهم من عبارات « الحرية » و « الديمقراطية » وإن كانوا لم يستطيعوا — حتى اليوم — أن يسيروا شوطاً كافياً نحو دمج هذه المبادئ فى صميم نظمهم السياسية والاقتصادية والتربوية . وإنه ليلوح لى أن التاريخ هنا يعيد نفسه ، وإن يكن المسرح الذى يمثل عليه حوادثه قد انتقل من وادى المسيسبى إلى ضفاف النيل .

أما إلى أى حد يكون لهذه الموازنة بين البلدين مغزاها ، فذلك بالطبع موضوع آخر. ذلك لأنه ليس من العسير أن نشير إلى ما بين البلدين من أوجه التباين التى تنتهى بنا إلى نتيجة بعيدة كل البعد عن النتيجة التى تؤدى إليها أوجه الشبه . فإنه ليبدو لى أن مصر — من حيث التعليم — تختلف عن أمريكا اختلافاً شديداً فى الروح والهدف . فأولا ، لا يتناول التعليم فى مصر إلا نسبة ضئيلة من مجموع سكانها . وثانياً ، ليس فيها تكافؤ فى الفرص بين من يتاح لهم دخول المدارس ، فلا يستطيع أبناء الفلاحين أن يجاوزوا حدود المدرسة « الأولية » التى هيئت لهم ، لأنهم لم يتعلموا اللغات الأجنبية التى تعلمها المدارس « الابتدائية » المحظوظة بامتيازاتها ، واللغات الأجنبية شرط لا مندوحة عنه لمتابعة التعليم . وبعبارة أخرى ، فبغض النظر عما يكون لأولئك الأطفال من استعدادات فطرية لا أمل لهم فى أن يرتفعوا بأنفسهم كثيراً عن منزلة من « يقطعون الخشب أو ينقلون الماء » . والنموذج المحتذى فى المرحلة الثانوية نموذج تقتضيه حال جماعة أرستقراطية أكثر مما يرتضيه مجتمع ديمقراطى. فهنالك دراسات معينة تكتسب أهميتها — قبل كل شيء — من اعتبارها طابعاً مميزاً يسلك حامله فى جماعة المثقفين ... أو قد تكون أهميتها تلك مستمدة من ضرورتها للمناصب الحكومية . ويلوح أن المثل الأعلى الذى يسود الجامعة هو التبحر فى العلم أو التخصص فى مادة بعينها من مواد الدراسة على نحو ما جرت به التقاليد القديمة فى ألمانيا .

من هذا كله تتألف صورة صادقة إلى حد بعيد لذلك الضرب من التعليم الذى يميز بين الطبقات ، والذى ساد المدنية الغربية منذ عهد أفلاطون حتى يومنا هذا . فهو استمرار للرأى القديم الذى يقتضى أن يكون تعليم عمار الناس — إذا قدر لهم أن يظفروا بقسط منه — مختلفاً كل الاختلاف عن التعليم الذى يهيأ لأبناء الطبقات ، أولئك الذين تسمح لهم ظروفهم بالسعى لأن يكونوا من ذوى العقول المثقفة . وإن هذا الضرب من نظم التعليم ليقبل منذ البداية فكرة انقسام الناس إلى طبقات تكاد تثبت حظوظها المحتومة ثباتاً لا يقبل التغير ، وإنه ليجد لنفسه مرتعاً خصيباً لدى أصحاب المصالح — سياسية كانت تلك المصالح أو اقتصادية أو دينية — الذين يجدون فى دوام « النظام القائم » ضماناً لاستمرار مصالحهم . وهو بعد نظام يدل على نظرة للحياة تتنافى فى أعماقها مع الروح الديمقراطية ، أو قل إنها تقاوم الديمقراطية وتناهضها ، وهو لا يدل على وجود تلك النظرة فحسب ، بل إنه ليعمل على تدعيمها

وتقويتها . ألا أنه نظام عتيق ، جد عتيق ، بلغ من الهرم — فى حقيقة أمره — حد الاصابة بالتصلب فى الشرايين .

إنك إذا أردت أن تعلم أى الصورتين اللتين يكونهما الزائر عن مصر أدنى إلى الحقيقة ، فلن تجد فى التدليل النظرى سبيلا تحسم به الرأى حسما قاطعاً ، وإنما المحك الحقيقى للمسألة هو محك العمل . ففى أى اتجاه تعتزم مصر أن تسير بنظامها التعليمى ؟ إنه لما يبعث فى النفس الرضى أن نلحظ أن هذا السؤال يزداد اليوم شغلا للأذهان ، وأن بعض أسباب التحول هى الآن فى طريقها إلى التنفيذ . ولكى يقدر لهذا التحول أن يسير إلى غايته فى الاتجاهات الديمقراطية ، هناك شروط يسهل أن نحددها .

وأول هذه الشروط بالطبع أن يكون التعليم فى متناول أبناء الناس جميعاً . ويجب — ثانياً — أن يزول الفارق بين المدرسة « الأولية » والمدرسة « الابتدائية » بحيث تحل محل المدرستين مدرسة واحدة للجميع ، ومعنى ذلك من الناحية السلبية أن ننبذ هذه الخرافة التى تكسو تعليم اللغات الأجنبية لصغار النشء برداء سحرى ، ومعناه بعبارة إيجابية هو أن اشتراك المواطنين جميعاً فى نظرة واحدة للحياة وأهداف واحدة ومثل عليا واحدة تبث فى الأطفال جميعاً باعتبارهم أبناء وطن واحد ، لأبلغ خطراً من الفوارق الاجتماعية والعنصرية والدينية التى تقسمهم إلى جماعات . وينبغى — ثالثاً — أن تكون الصلة أوثق عرى بين ما يجرى فى المدرسة وبين حياة المجتمع خارج المدرسة ، لكى تصبح هذه الحياة الاجتماعية أعمق معنى فى أعين النشء ، فيتهيأ أمامهم المجال لاستخدام ذكائهم فى مهام الحياة المشتركة ومشكلاتها ، استخداماً من شأنه أن يرفع مستوى تلك الحياة . ولا بد — رابعاً — من إعادة النظر فى منهج التعليم الثانوى جملة ، إعادة تعمل على نقل مركز الاهتمام من « حفظ الدروس » أو الانصياع إلى نمط من الحياة فى طريقه إلى الزوال ، إلى تفهم أوضح لما يواجه أعضاء المجتمع الحديث من مشكلات وواجبات . وأخيراً لا بد أن تتاح الفرصة وأن تهيأ الحوافز إلى التقدم لأولئك المعلمين الذين يقومون اليوم بخدمة التعليم ويهمهم أن يرتقوا بأساليب مهنتهم .

إن أصدق مخبار تختبر به ما يعتزمه الشعب المصرى فى أمر مستقبله هو أن ترى ما يعمله الآن فى نظام تعليمه .

صحة الطفل النفسية

كاتب هذا المقال هو الدكتور كارلتون واشبرن، Carleton Washburne ، من قادة التربية الحديثة فى أمريكا ، وهو مؤسس أسلوب التعليم المعروف باسم « طريقة ونتكا » ، نسبة إلى البلدة الأمريكية التى كان يعمل بها مديراً للتعليم عند ما أدخل ذلك الأسلوب فى مدارسها .وقد ترجمنا المقال بشىء من التصرف عن مجلة « العهد الجديد فى المنزل والمدرسة » ، لسان حال رابطة التربية الحديثة بانكلترا .

لقد مضى جيلان منذ أن اعترف المربون نهائياً بقيمة التربية البدنية فى المدرسة، وقد كانوا يقدرون قيمتها فى بعض الأحيان منذ بداية تاريخ التربية . أما الصحة النفسية فلم يبدأ الاهتمام بها فى ميدان التربية إلا حديثاً. وعلم «الصحة النفسية» لا يكاد يزيد عمره على ربع قرن ،ولم يدرس هذا النوع من علم النفس إلا قلة من المعلمين. وما زال كثير من المدارس فى حاجة إلى الوسائل التى تمكنها من تشخيص ما عند الأطفال من اضطرابات فى السلوك والوجدان ، أو من علاج هذه الاضطرابات بعد تشخيصها .

ومع هذا فإن العناية « بالتأديب » وتكوين الخلق كانت منذ عهد بعيد تعد جزءا هاما من وظيفة المدرسة . والتأديب يتناول بالمعالجة سلوك الطفل، وتكوين الخلق يعالج مصادر هذا السلوك ، وكلا النوعين داخل فى مجال الصحة النفسية . إن الرجل العادى يعتبر القراءة والكتابة والحساب هى العناصر الأساسية فى التعليم ، ولكنا نعتقد أن هذه المواد نفسها يتوقف تعلمها إلى حد كبير على حال الطفل الوجدانية . فقد يتعلمها بطريقة من شأنها أن تشل تعلمه ، وقد يتعلمها بطريقة تبعث فى نفسه السعادة والطمأنينة أثناء عمله . والكثير من الصعوبات التى يعانيها التلاميذ فى تعلم المواد المدرسية يرجع إلى أسباب وجدانية ، ولا يمكن التغلب عليها إلا بتطبيق قواعد الصحة النفسية .

والواقع أن الصحة النفسية — بما ترمى إليه من سلامة الطفل من الناحية الوجدانية وإيجاد التوافق فى شخصيته — تؤثر فى كل ناحية من نواحى تربيته ، فهى ضرورية لنمو الطفل من ناحيتيه الفردية والاجتماعية .. وقد حان الوقت الذى يعتبر فيه من الخطأ والحمق إعداد المدرسين دون أن تشغل دراسة النواحى النفسية والوجدانية فى سلوك الأطفال مكانا ممتازا فى مناهجهم . وقد أدخل عدد من كليات المعلمين فى أمريكا هذه المادة — الصحة النفسية — ضمن منهج الدراسة ، ولا يزال هذا العدد مطردا فى الزيادة .

وللصحة النفسية ناحيتان ، ناحية تكوينية والأخرى علاجية . وغالبا ما توجه العناية إلى الناحية الثانية دون الأولى ، فتفهم « الصحة النفسية » على أنها علم النفس العلاجى للأطفال «المشكلين» . نعم إن هذه الناحية هامة ، ولكن تنظيم حياة الطفل بحيث ينشأ سليما معافى من الاضطرابات النفسية ، وبحيث يجد لطاقته متنفساً طبيعياً ولحاجاته ما يشبعها — هذا التنظيم أهم وأعظم شأنا .

أما من الناحية التكوينية فمن المتفق عليه أن للطفل ثلاث حاجات رئيسية : الحاجة إلى التعبير عن النفس ، والحاجة إلى الأمن والطمأنينة ، والحاجة إلى التوافق الاجتماعى . وإشباع هذه الحاجات فى أوسع صورة هو التربية ، بل هو الحياة . وسأبين فى هذا المقال كيف يمكن إعادة تنظيم المدرسة بحيث تكفل تحقيق هذه الغاية . وسأعالج هذه الحاجات باختصار ، فأشرح معناها باعتبارها الناحية الإيجابية فى الحياة النفسية ، وأذكر ما يجب أن تقوم به المدرسة حتى تساعد تلاميذها على إشباع هذه الحاجات الأساسية .

التعبير عن النفس :

إن أول حاجة جوهرية عند الطفل هى حاجته إلى التعبير عن نفسه . فعند الولادة يختلف كل طفل عن غيره من الأطفال . فقد ولد وله تركيب خاص ، يتمثل فى جهازه العصبى وفى توازن افرازاته وفى بنيته العامة . ثم يستقبل فى البيئة التى يعيش فيها عددا كبيرا من المؤثرات ، ويستجيب لكل واحد منها بطريقته الخاصة . غير أن استجابات الطفل قد يعوقها أو يمنعها تعارضها مع أستجابات غيره ، أو عوامل اجتماعية أخرى — كعدم موافقة الآباء أو المدرسين عندما يذهب إلى المدرسة — وعندئذ تتحول الاستجابة إلى اتجاه آخر ، قد تجد فيه أيضاً ما يقف فى سبيلها . غير أنه

لابد أن تجد الاستجابة منفذا لها عاجلا أو آجلا. والتربية الصحيحة هى التى تجد لهذه الاستجابات منافذ تصدر منها من غير أن ينجم عنها صراع لايمكن علاجه بين المرء ونفسه ، أو بينه وبين المجتمع .

وقد عجز كثير من المدارس فى الماضى — ولا يزال بعضها عاجزا إلى الآن — عن إدراك هذه الحاجة وأهميتها ، وكان كل همها تلقين جميع الأطفال قدرا بعينه من المعارف. وقد كانت الثورة ضد منع الأطفال من التعبير عن أنفسهم بدء الحركة التى نسميها اليوم حركة التربية الحديثة ، إذ كان شعار الطلائع الأولين من المربين المجددين الدعوة إلى الحرية والتعبير عن النفس. وقد حدث أن بالغت بعض المدارس التى آمنت بهذه الرسالة فى تطبيقها أحيانا ، فقللت من أهمية النظام وضبط السلوك ، وأوجست شرا من قيام المدرسين بتوجيه التلاميذ ، وخلطت بين الدوافع الوقتية الزائلة والميول والحاجات الدائمة ، وأنكرت الضرورة لتعليم الطفل أية معلومات . فأصبحت التربية الحديثة بذلك هدفاً لتهكم الكثيرين ، كما أصبحت فى نظر علماء التربية الواقعيين نوعاً من الحماسة العاطفية ، وفى نظر كثير من الآباء إحلالا للعب واللهو محل الجد والعمل . ولكن عدد هذه المدارس التى جرفها تيار التطرف كان لحسن الحظ قليلا . وبالرغم مما أثارته من رد فعل ، قد أصبح من الأهداف الرئيسية للتربية فى الوقت الحاضر الاعتراف بحق الطفل فى التعبير عن نفسه تعبيرا يشبع طبيعته من غير أن يتعارض مع حاجات المجتمع ، وإدراك قيمة هذا التعبير للفرد والمجتمع معاً . وليس المراد التعبير عن النفس تعبيراً لاضابط له ولانظام : ولا التعبير عن حاجات الفرد مقطوعة الصلة بحياه المجتمع . لا بل إن المقصود من هذا التعبير أن يكشف كل طفل عن قواه وميوله ويتعرف خير الوسائل لتنميتها ، كما يكشف عما يمكن أن يساهم به فى العمل على تقدم المجتمع الذى يعيش فيه .

والمدارس التى تهتم بإشباع حاجة الطفل للتعبير عن نفسه تتيح كثيراً من الفرص للعمل الابتكارى فى الأشغال اليدوية ، والفنون، والموسيقى ، والحركات الإيقاعية ، والكتابة ، والتمثيل . فى هذه المدارس تنشأ جماعات ذات ميول مشتركة ، وأندية للهوايات ، وهى تشجع البحث الفكرى فى ميادين مختلفة ، وهى لا تقضى على الفروق الفردية بل تنميها . إن هذه المدارس تهيئ على الدوام فرصاً متنوعة كثيرة لإشباع حاجة الطفل الأساسية للتعبير عن نفسه دون التضحية بأهداف التربية الأخرى .

الأمن والطمأنينة :

إن الشعور بالأمن والطمأنينة هو الحاجة الأساسية الثانية للطفل ، وهو حق من حقوقه . ويجب ألا نخلط بين إحاطة الطفل بالأمن وبين الإسراف فى صيانته والمبالغة فى التسامح معه ، أو قتل روح المخاطرة فيه . إن المقصود بذلك الشعور هو اطمئنان المرء إلى بيئته ، ويقينه بأنه محبوب ومرغوب فيه ، وشعوره بالثقة فى نفسه وبأن غيره يثق به ، وبالإجمال شعوره بأن حياته ليست مزعزعة أو معرضة للاضطراب . وهذا هو الشعور الذى ينبغى فى الظروف الصالحة أن يقوم فى نفس المرء نحو أسرته وأهله . وأقول « ينبغى » لأن كثيراً من الأسر لايتوافر فيها هذا الجو الواجب ، ولكن متى وجد هذا الشعور عند إنسان فإنه يستطيع أن يترك أسرته وهو يعلم أنها دائماً موجودة تنتظر عودته ، بل لقد يسبب لوالديه عنتاً ومشقة ولكنه يعلم أنهما على استعداد لتضحية كل شىء من أجله .

والمنزل هو العامل الأول الذى يجب أن يغرس فى نفس الطفل هذا الشعور بالطمأنينة منذ ولادته . فإذا ما ضعف هذا الشعور فى البيئة المنزلية لدرجة كبيرة كان من النادر أن تنجح المدرسة نجاحاً تاماً فى إيجاده . أما إذا توافر هذا الشعور فى المنزل بدرجة كافية فلن تستطيع أية مدرسة — حتى المدرسة الرديئة — القضاء عليه كلية .

ومهما يكن من الأمر ، فالطفل يشعر عادة بشىء من الأمن والطمأنينة فى منزله . وهذا الشعور يزداد عنده إذا ما توافر الأمن والطمأنينة فى المدرسة ، وتعاونت المدرسة والأسرة فقامت بينهما ألفة وتفاهم واتحد هدفهما . ومن الوسائل التى تستطيع بها المدرسة توفير الأمن والطمأنينة للطفل أن تحيطه بكل ما هو جذاب وما يشبه بيئة المنزل الصالحة . وإن مما يساعد على هذا تجميل فصول المدرسة بالزرع والأزهار والألوان والستائر الجميلة ويساعد عليه كذلك أن يكون نظام الفصل طبيعياً لا كلفة فيه ، وأن تكون حجرة الدراسة بحيث تسمح بالتعبير عن ميول الطفل ونشاطه ، وأن تكون المقاعد فى الفصل مما يسهل تحريكه ونقله .

ولنتصور على سبيل المقارنة حالة طفل يذهب لأول مرة فى حياته إلى إحدى المدارس التقليدية . لقد كان هذا الطفل فى منزله فردا فى مجموعة صغيرة من الأطفال ، وكانت عناية الأسرة موجهة إليه ، وكان يتمتع بقدر موفور من

الحرية ، يعمل ما يشاء ويغدو ويروح كما يشاء . لنتصور هذا الطفل يدخل المدرسة فيجلس فى أول يوم على مقعد غير مريح ولا يستطيع التحرك فيه . ثم هو لا بد مأخوذ بالأوامر الرسمية الثلاثة المألوفة «لا تتحرك فى جلستك» ، و «لا تتكلم» ، و « لا تعمل إلا مايأمر به المدرس » . ثم يجد الطفل نفسه بين مجموعة كبيرة من التلاميذ ، لايتميز فيها فرد عن غيره فى ظاهر الأمر ، كما يجد نفسه مضطراً إلى الخضوع لمدرس غريب عنه لا تربطه به رابطة ، وإن كان فى الغالب طيب القلب حسن القصد — مدرس يعتقد أن وظيفته تنحصر فى حفظ النظام ، وحمل الأطفال على تعلم أفكار مجردة لم يتهيئوا لفهمها . هذه هى بيئة الطفل الجديدة : فهل هناك بيئة أسوأ منها فى إشعار الطفل بالقلق والرهبة والخوف ؟

أما المدرسة الحديثة فعلى عكس هذا : يدخلها الطفل فيجد فيها حجرة مريحة تبعث فى نفسه السرور والانشراح ، ويجد كل شىء وقد رتب وفقاً لميوله ونشاطه خيراً مما عنده فى المنزل ، ويجد رفقاء كثيرين فى سنه ، ويجد المدرسة مهتمة بأمره وبجعل حياته سعيدة أكثر من اهتمامها بحشو ذهنه بالمعلومات . وبالرغم من أن القليل من حجرات الدراسة هو الذى تغير حتى أصبح فى مستوى مدارس الحضانة الحديثه المنظمة . من حيث توافر جو الطفولة السليم فيها ، فإن هذه الحجرات آخذة فى التقدم نحو المثل الأعلى سنة بعد أخرى . ونجد هذا بصفه خاصة فى البيئات التى تتعاون فيها الأسرة والمدرسة تعاوناً صادقاً ، والتى يتصل فيها نشاط التلميذ فى المنزل بنشاطه فى المدرسة .

وثمة وسيلة أخرى هامة لمساعدة الأطفال على الشعور بالأمن والطمأنينة ، وذلك عن طريق العلاقة بينهم وبين مدرسيهم . فموقف المعلم من تلاميذه بالمدرسة الحديثة هو موقف الموجه والمرشد والناصح والصديق لا موقف الآمر الناهى . حقاً يجب أن يكون المدرس حازماً أحياناً ، ولكن ذلك ضرورى لضمان طمأنينة الطفل . فالواجب ألا يكون فى المدرسة فوضى ، إذ لا يمكن أن يشعر أحد بالأمن فى وسط الاضطراب . ولكن شتان بين أن يقوم صديق يفهمك وتثق بحكمته بتوجيهك إلى أهداف تشعر بالحاجة إلى تحقيقها ، وبين أن يكرهك شخص باسم النظام على أشياء لا ترغب أنت فى عملها ولا تشعر أنها تعنى شيئاً بالنسبة لك .

ولكى تتحقق الصلات الطيبة التى تدعو إليها الصحة النفسية بين المعلم وتلاميذه يجب أن يشعر هو نفسه بالأمن . ويتحقق هذا الشعور للمعلم عن طريق تأمينه على

وظيفته التى يشغلها تأميناً معقولا من ناحية ، واستطاعته أن يصرف نشاطه فى نواح اجتماعية سليمة من ناحية أخرى ، ثم بأن يشعر إلى جانب هذا بالتوافق بينه وبين المحيط االذى يعيش فيه بصفة عامة .

ويتحقق الأمن للطفل بوسيلة ثالثة هى بث روح التفاهم والعطف والتعاون الوثيق بين الآباء والمدرسين . أما إذا كانت الروح السائدة بين الفريقين هى روح النقد ، فإن ذلك خليق أن يحدث فى نفس الطفل أثرا شبيهاً بما يحدثه النزاع بين الأب والأم . فإذا كان أحد الفريقين اللذين يثق الطفل بهما ويشعر بانتسابه إليهما يتحدى الآخر ، ولو فى صمت ، فإن ولاء الطفل يتوزع وتتزعزع دعائمه . فالطفل فى حاجة إلى الشعور بأن المدرسة ليست إلا إمتدادا للمنزل ، وأن الآباء والمدرسين يعملون متعاونين فى صفاء بحيث تزيد المدرسة فيما يشعر به الطفل من أمن وتثبت أركانه .

وتتوقف الدرجة التى يتحقق بها هذا التعاون بين المدرسة والمنزل ، على مقدار ما يشعر به الوالدان من أمن وطمأنينة فى حياتهما . فالوالدان نفسهما يجب أن يقوم بينهما وبين المجتمع توافق ، إذا أردنا أن يتحقق هذا التوافق بالنسبة للأطفال . ويمكن المدرسة أن تساعد على ذلك بتشجيع أنواع النشاط التى يقوم بها الكبار للجماعة بصفة عامة ، وكذلك النشاط الذى يشترك فيه كل من الآباء والمدرسين . فالحياة الاجتماعية السليمة ضرورية لهم وللأطفال عن طريقهم ، وهى لذلك جزء من وظيفة المدرسة . وإذا كان أمن الطفل هو فى جوهره عبارة عن تكييف نفسه للحياة التى تحيط به ، فإن هذا الأمن يتوقف مع ذلك إلى حد كبير على أمن أولئك الذين يعيش بينهم ، وعلى الصلات القائمة بينهم ، وأخيراً على مبلغ الانسجام والتآلف بين المنزل والمدرسة والمجتمع .

ويزداد أمن الطفل بوسيلة رابعة هى أن يكون العمل المدرسى متفقاً وقدراته . ولذلك يجب أن تنظم المدرسة بحيث تتفادى الظروف التى تؤدى بالتلاميذ إلى الفشل ، وبحيث تتحاشى التنافس الذى يجعل تذوق النجاح من المستحيل على بعض التلاميذ . فيجب أن توضع خطة الدراسة بحيث تعطى كل طفل عملا يتفق مع حاجاته ، ويكون الطفل مستعداً لأدائه من الناحية السيكولوجية ، ويستطيع أن يظفر فيه بنجاح يتناسب مع مجهوده .

وعلى أية حال فالمدرسة يجب ألا تسرف فى أهتمامها بالمواد النظرية ، بل يجب

أن تعطى النواحى الأخرى من الدراسة حقها كى يكون فيها تعويض كاف للطفل الذى لم يوهب حظا كبيراً من القدرة النظرية، وتتاح له فيها الفرص للشعور بالنجاح.

وأخيراً لكى يتحقق شعور الطفل بالطمأنينة لا بد من أن تتوافر له بيئة اجتماعية تشبع ميوله وتهيئ الفرص لنموه ، فيجب أن نضع شخصية الطفل وحاجاته ونموه موضع الاعتبار عند تصميم الحجرة التى يجلس فيها ، وعند اختيار المجموعة التى يعمل ويلعب معها . كما يجب ان يكون هناك كثير من النشاط الاجتماعى الذى يساهم فيه الطفل لتحقيق هدف مشترك بالتعاون مع أطفال آخرين .

والطفل فى حاجة إلى الشعور بأنه ليس جزءا من المدرسة فقط بل هو أيضاً جزء من المجتمع . ولذلك كان من الضرورى الاتصال بالعالم الخارجى عن طريق الرحلات إلى الحقول والمصانع ، وتمثيل العالم الخارجى فى المدرسة سواء بطريق مباشر أو عن طريق السينما والراديو . فإن كل ذلك يلعب دوراً كبيراً فى اشعار الطفل بأنه ينتمى إلى ذلك العالم، وهنا يمتزج الشعور بالأمن مع التوافق الاجتماعى .

التوافق الاجتماعى :

الحاجة الثالثة الضرورية للطفل وللبالغ على السواء يمكن أن نسميها بالحاجة إلى التوافق الاجتماعى . وهى مرتبطة أشد الارتباط بالأمن والطمأنينة ، من حيث أن معظم الناس لا يشعرون بأنهم آمنون إلا باعتبارهم جزءا من جماعة ، سواء كانت هذه الجماعة هى الأسرة أو رفقاء اللعب أو زملاء الفصل . ومع ذلك فهذه الحاجة تستحق أن نبحثها على حدة ، كما أن تحقيقها يحتاج إلى أساليب مدرسية خاصة .

ومعنى التوافق الاجتماعى هنا هو ألا يفصل المرء نفسه عن مجموعة إخوانه ، وأن يوحد بين سعادته وسلامته وبين سعادة وسلامة المجموعة التى ينتمى إليها ، ثم المجموعات الأكبر فالأكبر . ولنضرب لذلك مثلا بروح التعاون بين أفراد الفريق فى ساحة اللعب . فالفرد الذى يتحلى بالروح التعاونية الحقيقية لا يعنيه مجده الشخصى بقدر ما يعنيه نجاح الفريق الذى ينتمى إليه، فهو ينسى نفسه وسط جهاد الفريق . وكذلك الفرد الذى يمتاز بالوعى الاجتماعى لا يعنيه — إذا كان مشتركا فى تمثيل رواية مثلا — أن ينجح دوره هو بقدر ما يعنيه أن تنجح الرواية نفسها . وسيعمل على أن يؤدى دوره بإتقان طبعاً ، ولكن ذلك سيكون فى سبيل نجاح المشروع عامة ، لا فى سبيل المجد الشخصى الذى قد يسبغه ذلك عليه . كذلك المواطن الذى

(٢)

يفكر بعقلية مدنية ، تهمه سلامة مجتمعه أو دولته أو وطنه الذى يعيش فيه أكثر مما تهمه عظمته الشخصية .

وهناك فى أغلب الأحيان تعارض ظاهرى بين رغبات الفرد الشخصية فى التعبير عن ذاته وفى الأمن والطمأنينة وبين رغباته الاجتماعية فى أن يكون عضوا يعمل فى جماعة أكبر . ولكن الوعى الاجتماعى الحقيقى يبصرنا بالعلاقات المتبادلة بين المجتمع والفرد ، وبأن سلامة المجتمع متوقفة على سلامة الفرد كما أن سلامة الفرد متوقفة على سلامة المجتمع الذى يعيش فيه .

ولإشباع رغبة الطفل فى أن يكون اجتماعياً يجب أن تكون المدرسة مؤسسة اجتماعية . والمدرسة التقليدية لم يكن يتوافر فيها إلا القليل من الفرص لاكتساب الخبرات الإجتماعية الحقة . فالدراسة فيها كانت فردية لدرجة أن مساعدة تلميذ لآخر أو طلبه المساعدة منه كانت تعتبر جريمة لا تغتفر ، كما أن نظام الأسئلة والاختبارات اليومية فيها كانت أبعد ما تكون عن العمل الجمعى . فليس من العجيب إذن أن تخرج لنا المدرسة التقليدية أفرادا لا يفكرون تفكيراً اجتماعياً ، وأن يفشل رجال الأعمال عندنا غالباً فى إدراك أن سلامة أعمالهم وسلامة مجتمعهم تتوقف على سلامة مستخدميهم ، وأن يفشل العمال غالباً فى التحقق من أن سلامتهم تتوقف كل التوقف على النجاح الاقتصادى للمؤسسات التى يعملون بها ، وأن يفشل سكان المدن فى اعتبار نجاح الاقتصاد الزراعى ضرورياً بالنسبة لهم ، وأن يعمل مشرعونا ومجالسنا النيابية كما لو كانت سلامة دولة واحدة غير مرتبطة بسلامة الدول الأخرى ، أو كما لو كانت البلاد تستطيع أن تتقدم وتحظى بالرفاهية وهى فى عزلة تامة عن غيرها .

الصلات الثقافية بين البلاد العربية

الاستاذ ساطع الحصري بك

— ٢ —

نظرة إلى المستقبل

بعد أن استعرضنا ماضي العلاقات الثقافية بين البلاد العربية استعراضاً سريعاً ، يجدر بنا أن نوجه أنظارنا إلى الاستقبال ، فنتساءل : إلى أى مدى ستتوسع وستتوطد هذه العلاقات فى المستقبل القريب والبعيد ؟

لا مجال للشك فى أن العلاقات الثقافية بين البلاد العربية لا تزال فى أول طور من أطوار التنظيم والتنسيق . فهى لا تزال بعيدة عن بلوغ حد النضج والإثمار ، ولا تزال فى حاجة إلى الشيء الكثير من العمل المنسق ، والنشاط الواعى ، والتدابير الحازمة ، والجهود المتواصلة . ولا نكون من المغالين إذا قلنا : إن ما تم عمله فى هذا المضمار إلى الآن ، لا يعدو كثيراً حدود التمهيد والتحضير ؛ ولا نكون من المخطئين إذا جزمنا بأن العمل فى هذا السبيل سيستمر طويلا ، وبأن هذه العلاقات ستتوسع وستتوطد بسرعة متزايدة بعد أن تجتاز هذا الطور التمهيدى العام .

ومع هذا يجدر بنا أن نتساءل : ما النتيجة التى ستؤول إليها هذه العلاقات فى نهاية الأمر؟ هل ستتقارب مناهج التعليم فى مختلف الأقطار العربية تقارباً مطرداً ، إلى أن تتوحد تماماً أم أنها ستبقى متغايرة بعض التغاير مهما توطدت العلاقات الثقافية بين الأقطار المذكورة واستمرت مدة طويلة من الزمن ؟ وهل ستتعاون جميع الأقطار العربية على تكوين ثقافة موحدة بكل معنى الكلمة أم ستبقى هذه الأقطار مختلفة بعض الاختلاف من الوجهة الثقافية ؟

إن آراء المفكرين والكتاب فى مختلف البلاد العربية قد تضاربت تضارباً غريباً حيال هذه المسائل الهامة . تضاربت أولا فى أمر الإمكان أو عدم الإمكان . فقد زعم فريق من الكتاب والمفكرين أن الأقطار العربية لا يمكن أن تتوحد ، لا من

الوجهة السياسية ولا من الوجهة الثقافية . وذهب فريق آخر منهم إلى أن الأقطار العربية يمكن أن تتوحد من الوجهة الثقافية ، إلا أنها لا يمكن أن تتوحد من الوجهة السياسية . واعتقد فريق ثالث منهم أن البلاد العربية يمكن أن تتوحد من الوجهتين السياسية والثقافية فى وقت واحد . وزد على ذلك أن القائلين بإمكان توحيد الثقافة أنفسهم قد اختلفوا فيما بينهم فى أمر جواز أوعدم جواز هذا التوحيد : فرأى البعض منهم أنه يجب علينا أن نبذل أقصى الجهود لتوحيد الثقافة فى مختلف البلاد العربية ، وادعى البعض الآخر منهم أن توحيد الثقافة يكون مخالفاً لمصالح الثقافة نفسها ، فلا يجوز لنا أن نقدم على توحيد الثقافة بين مختلف البلاد العربية ،بل يجب علينا — بعكس ذلك — أن نسعى إلى تنويعها . فما وجوه الخطأ والصواب فى هذه الآراء المتضاربة ، وهذه النزعات المتخالفة ؟ هذه من أهم المسائل التى يجب على كل مفكر عربى أن يمعن النظر فيها ، وأن يكون لنفسه رأياً صريحاً وسليما عنها .

إن الذين يزعمون أن البلاد العربية لا يمكن أن تتوحد من الوجهة الثقافية يحاولون البرهنة على صحة زعمهم هذا — قبل كل شىء — بالإشارة إلى اختلاف البيئات الطبيعية . فإنهم يقولون : إن البلاد العربية يختلف بعضها عن بعض اختلافاً كبيراً من وجهة الأحوال الطبيعية ، وهذه الأحوال تؤثر تأثيراً عميقاً فى الأوضاع القومية والثقافية ، فلا تترك مجالا لتكوين وحدة قومية أوثقافية .

غير أنى أعتقد أن هؤلاء يغالون مغالاة كبيرة فى أمر « تأثير البيئة الطبيعية فى الأحوال البشرية » ، ويخطئون خطأ فادحاً عند ما يزعمون أن اختلاف البيئات يؤدى — حتما — إلى اختلاف الثقافات . فيجب علينا أن نلاحظ ،أولا ،أن الإنسان لايكون أسيراً للبيئة الطبيعية إلا فى حالة البداوة وطور الهمجية . وأما الإنسان المتمدن والمتقدم ، فإنه يتحرر من أسارة البيئة بفضل علومه وصنائعه المختلفة ، لأنه يكافح تأثيرات البيئة الطبيعية ،وكثيراً ما يتغلب عليها ويستفيد منها فى قضاء حاجاته المتنوعة.

كما يجب علينا أن نلاحظ — بعد ذلك — أن « تجانس البيئة الطبيعية » مما لا يتحقق إلا بالنسبة إلى العشائر الصغيرة والأقوام البدائية . وأما الدول الكبيرة — والأمم العظيمة التى تؤلف تلك الدول — فإنها تعيش بوجه عام على مساحات فسيحة من الأرض، وهذه المساحات الفسيحة تشتمل — بطبيعتها — على كثير من البيئات والأقاليم المتنوعة . وكل ما نعرفه عن أحوال الأمم يدل دلالة قاطعة على أن هذا التنوع لا يحول دون التوحد بوجه من الوجوه . ونستطيع أن نقول : إن الأمة

كلما كانت عظيمة والدولة كلما كانت كبيرة كانت البيئات الطبيعية التى تعيش فيها وتسيطر عليها أكثر تنوعاً وأشد تخالفاً بطبيعة الحال . هذا ، ومما تجب ملاحظته فى هذا الصدد أن البيئات الطبيعية المتنوعة قد تتمم وتكمل بعضها بعضاً . ولهذا السبب ، فهى لا تعرقل الوحدة ، بل بعكس ذلك قد تستوجبها ، وقد تزيدها قوة وصلابة .

إن نظرة إمعان بسيطة إلى أحوال بعض الأمم وأوضاع بعض الثقافات تكفى لإظهار هذه الحقائق للعيان بكل وضوح وجلاء . فلنلق — مثلا — نظرة سريعة إلى الأمة الفرنسية ، التى كانت أسبق الأمم الأوربية إلى تكوين الوحدة القومية ، والتى لا تزال أشدها اهتماماً وأكثرها عناية بالوحدة الثقافية نجد أن بلاد هذه الأمة متنوعة تنوعاً كبيراً من حيث الأحوال الطبيعية : إذ أن فيها مناطق ساحلية ، وأخرى جبلية ، وأخرى سهلية ويوجد بين سواحلها ما هو دافىء وهادىء ، وما هو بارد وهائج ، كما يوجد بين جبالها ما هو مكسو بالثلوج الدائمة ، وما هو مستور بالغابات الكثيفة ، وما هو قحل أجرد . ويوجد بين سهولها ما هو فى حالة مراع خضراء ، وما هو فى حالة مستنقعات شاسعة ، وما هو فى حالة حقول مزروعة ولا حاجة إلى القول بأن سكان هذه الأقاليم والمناطق المتنوعة يختلفون بعضهم عن بعض اختلافاً كبيراً ، من حيث وسائل المعيشة وأساليب الحياة ، ومن حيث سائر التقاليد والعادات . ومن المعلوم أن هذا التنوع العظيم ، لم يقف حائلا دون وحدة فرنسا من الوجهتين القومية والثقافية ؛ بل ربما كان هذا التنوع من عوامل قوتها ؛ لأنه ساعد على جعلها مستكفية بنفسها فى الكثير من معالم الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية .

وقد كتب المؤرخ الأديب المشهور ميشله «Michelet» فصلا عن فرنسا ، وصفها فيه وصفاً بارعاً ، يجمع بين طلاوة التعبير وشمول النظر وسعة الخيال . وقد استعرض خلال هذا الوصف مختلف الأقاليم الفرنسية ، ثم قال : « إن هذه الأقاليم المتنوعة كأنها خلقت لكى يتمم بعضها بعضاً ، فينشأ من مجموعها كل متناسق ، يكون وطناً لأمة موحدة قوية غنية » .

ولذلك كله ، لا أتردد فى القول بأن الذين يتخذون « اختلاف البيئات والأقاليم الطبيعية » دليلا على عدم إمكان الوحدة الثقافية بين الأقطار العربية . . . يتباعدون عن مناحى الحق والحقيقة تباعداً كبيراً .

إن خطأ رأى هؤلاء ، يظهر للعيان ، بوضوح أعظم عند ما تلاحظ أحوال العضويات الحيوانية . فإنه من المعلوم أن الحيوانات التى تتألف من نسيج واحد — فتتصف بتجانس عضوى تام — كلها من العضويات الدنيا ذات الحيوية الضعيفة بوجه عام . وأما الحيوانات التى تشغل المراتب العليا من سلسلة الأحياء، فكلها تتألف من أنسجة وأعضاء متنوعة تنوعاً كبيراً . والرقى فى الأحياء — كما قال ذلك العالم الشهير ميلن إدورد — يكون متناسباً مع تنوع الأنسجة والأعضاء ، وتوزع الوظائف الحيوية بين هذه الأنسجة والأعضاء المتنوعة .

إن « الوحدة العضوية » فى الكائنات الحية لا تنشأ عن « التجانس فى أعضاء البدن وأنسجته » ، بل إنها تنشأ عن « التناسق بين أفعال هذه الأعضاء والأنسجة » . والمجتمعات البشرية تشبه العضويات الحيوانية بهذا الاعتبار : فإن الوحدة فى الأمور البشرية والاجتماعية لا تتطلب التجانس التام ، إنما تتطلب التناسق العام . ولهذا السبب ، نستطيع أن نجزم بإن اختلاف البيئات والأقاليم فى مختلف الأقطار العربية لا يحول دون توحيد الثقافة بين تلك الأقطار بوجه من الوجوه .

وأما الذين يدعون أن توحيد الثقافة بين مختلف البلادالعربية ، يضر بمصالح البلاد المذكورة ، ويحول دون تقدمها ، فانهم يحاولون البرهنة على صحة مدعاهم هذا بقولهم : « إن التعليم يجب أن يختلف باختلاف البيئات ، ومعاهد التعليم يجب أن تتنوع بتنوع الحاجات » .

غير أنه يجب علينا أن نلاحظ أن هؤلاء يخلطون — خلال ملاحظاتهم هذه — بين الثقافة والتعليم ، كما أنهم لا يميزون بين مواد التعليم وتفرعاته ، وبين نظم التعليم وأهدافه . فى حين أنه من الأمور التى يجب ألاّ تعزب عن البال فى هذا المضمار إن وحدة التعليم شيء ، ووحدة الثقافة شيء آخر ؛ وأن تنوع معاهد التعليم لا يعنى تنوع الثقافة بوجه من الوجوه .

إن نظرة إمعان بسيطة على شؤون التعليم والثقافة فى أرقى البلاد الديموقراطية تكفى لإظهار هذه الحقائق إلى العيان ، بكل وضوح وجلاء . فمن المعلوم أن إنكلتره تسير فى شؤون التعليم على نظام اللامركزية الواسعة ، ولذلك تفتح أمام أطفالها وشبانها أنواعاً كثيرة من معاهد التعليم ، وألواناً شتى من مناهج الدراسة . ومع هذا لايستطيع أحد أن يدعى — بناء على هذه الحالة — أن الانكليز محرومون من وحدة الثقافة ، ولا يستطيع أحد أن ينكر أن للانكليز ثقافة موحدة على الرغم

من تنوع المعاهد العلمية والتعليمية التي تتولى أمر تكوين هذه الثقافة ونشرها .

ونستطيع أن نؤكد أن « توحيد الثقافة » لدى أمة من الأمم ، لا يعني حمل الناس على تعلم أشياء متماثلة تمام التماثل ، أو تعويدهم التفكير على نمط واحد في كل الأمور ، بل إنما يعني تنسيق أفكار الناس وعواطفهم تنسيقاً يؤدي إلى توليد « وحدة معنوية سامية » ، مثل الوحدة الموسيقية التي تتكون من توافق وتلاحق عشرات الأصوات والأنغام الصادرة من عشرات الآلات المتنوعة والحناجر المختلفة . فمن المعلوم أن الأجواق الموسيقية تتألف عادة من عدد كبير أو صغير من المغنين والعازفين المزودين بالآلات المتنوعة ، وأن كثرة العناصر المكونة للجوقة وتنوعها لا تحول دون « العزف الموحد المنسق » الذي تنشده النفوس ؛ بل إنها — بعكس ذلك — تساعد على تكوين « الوحدة المركبة الراقية » التي تكسب الموسيقى سمواً وجلالا .

إن وحدة الثقافة التي يجب أن نصبو إليها وأن نسعى لتحقيقها هي هذا اللون من « الوحدة المركبة العالية » التي تتولد من تمازج الكثير من الأمور المختلفة المتنوعة ، لا « الوحدة البسيطة » العادية ، التي تكون فقيرة العناصر وضئيلة القيمة بوجه عام .

يظهر من هذا بكل وضوح أن الذين يعارضون فكرة « توحيد الثقافة » ، ويقولون بوجوب « تنويع الثقافة » ، زاعمين ، أن الوحدة مضرة بتقدم الثقافة ، إنما يفعلون ذلك لأنهم لم يلاحظوا ملاحظة دقيقة ما يقصد من كلمة « الثقافة » بوجه عام ، ومن تعبير « وحدة الثقافة » بوجه خاص .

وأما فيما يختص بالتعليم والتدريس ، فإني أعتقد أن الذين يقولون بوجوب توحيد مناهج الدراسة على الاطلاق ، والذين يقولون بوجوب تنويع هذه المناهج بدون قيد وشرط ، يتساوون في الانحراف عن طريق الصواب . إذ يجب علينا أولا أن نميز في المناهج بين ما يتعلق بالمفردات والتفرعات وما يتعلق بالأسس والاتجاهات ؛ وأن نبحث أمر التوحيد أو التنويع في كل منهما على حدة . ويجب أن نعلم جيداً أن تنويع الدراسة من حيث المفردات والتفرعات لا يمنع توحيدها من حيث الأسس والاتجاهات .

إن الذين يقولون بوجوب تنويع مناهج الدراسة يشرحون رأيهم في هذا المضمار بقولهم « لا يجوز أن تجرى الدراسة في القاهرة مثلا كما تجرى في دمشق وبيروت وبغداد . . . » . وإني أسلم بصحة ملاحظة هؤلاء . غير أني أذهب في هذا السبيل إلى مدى أبعد من ذلك بكثير ، فأقول : إن الدروس يجب أن تختلف ليس من قطر إلى قطر فحسب ، بل من إقليم إلى إقليم ومن مدينة إلى مدينة ، داخل القطر

الواحد أيضاً . لأن الدراسة — لا سيما فى المدارس الابتدائية — يجب أن تستند — بوجه عام — إلى ملاحظات الأطفال ومشاهداتهم المباشرة ؛ وجميع الدروس — من المطالعة والانشاء ، إلى الحساب والجغرافية والأشياء . . . — يجب أن تبدأ بملاحظة ما هو مشاهد ومألوف فى البيئة التى يعيش فيها الطلاب ، ويجب أن تستمد قوة من ملاحظة البيئة المحلية على الدوام . فنستطيع أن نقول لذلك : إن الدراسة يجب أن تختلف اختلافاً بيناً باختلاف البيئات ، ويجب أن تتنوع تنوعاً كبيراً من حيث المفردات .

ومع كل ذلك ، يجب علينا أن نلاحظ أن هذه المفردات لم تكن مقصودة بالذات بل هى واسطة للوصول إلى بعض الغايات ؛ كما يجب علينا أن نلاحظ أن تنويع الدروس من حيث المفردات والتفرعات لا يتنافى مع توحيدها من حيث الأسس والغايات . فيترتب على رجال التربية والتعليم أن يضعوا الخطط الكافلة لتحقيق هذه الوحدة وذلك التنوع فى وقت واحد .

ولتوضيح رأيى فى هذه القضية الهامة ، أكرر هنا ما كتبته قبل عدة سنوات عن الدروس الجغرافية فى مختلف الأقطار العربية : فلنفرض أننا وضعنا قاعدة عامة ، وقررنا خطة أساسية لتنظيم هذه الدروس وتوجيهها فقلنا : « البدء من المحيط الذى يعيش فيه الطالب ، وبتعبير آخر من المدينة أو القرية التى تقوم فيها المدرسة ، ودرس ما يشاهد فيها وحولها من الظواهر الأرضية ، والأحوال الجوية ، والأعمال البشرية ، والحركات الاقتصادية . ثم الانتقال — بالتدريج — إلى القرى والمدن المجاورة ، ثم إلى مركز الوحدة الإدارية ، ثم إلى عاصمة القطر . وبعد درس القطر ، الانتقال إلى الأقطار العربية الأخرى ؛ ثم إلى البلاد المجاورة ، فالقارات الكبيرة ، حسب علاقاتها الاقتصادية وأهميتها العالمية » . فانه من البديهى أن هذه القاعدة العامة تفرض على معلم القاهرة أن يسير فى دروسه على خطة تختلف لا عن الخطة التى يسير عليها معلم دمشق أو بيروت أو بغداد فحسب ، بل معلم حلوان ودمنهور وأسوان أيضاً . كما أنها تفرض على معلم دمشق أن يسلك فى دروسه مسلكاً يختلف عن مسالك معلمى بيروت وبغداد وروما وبلودان . بهذه الصورة تتكيف الدروس بمقتضيات المحيط والبيئة على الدوام ، وتأخذ أشكالا متنوعة جداً ، من غير أن تخرج عن نطاق الخطة العامة المرسومة ، ومن غير أن تخالف القاعدة العامة الموضوعة للدروس الجغرافية .

إن الوحدة التي نريد تحقيقها فى مناهج التعليم بين مختلف الأقطار العربية هى هذا النوع من الوحدة الذى يتناول الأسس ويقر الاتجاهات ، من غير أن يتدخل فى التفرعات ، ومن غير أن يقضى على التنوعات . وأنا لا أشك فى أن ذلك سيتحقق بصورة تدريجية . . . كلما توطدت العلاقات الثقافية بين مختلف الأقطار العربية ، وكلما تخلصت مدارسها من خططها التقليدية ، واستنارت بأنوار العلم الصحيح ، والتربية السليمة .

تجربة الثمانى السنوات فى المدارس الأمريكية

للدكتور عبد العزيز السيد ابراهيم
الاستاذ المساعد بمدرسة المعلمين العليا

اجتاحت أمريكا فى أعقاب الحرب الماضية ضائقة اقتصادية شديدة كسدت بسببها التجارة وكثر التعطل عن العمل كثرة مخيفة ، وبلغت هذه الضائقة أوجها فى أواخر العقد الثالث وأوائل العقد الرابع من القرن الحالى . ولقد كان تلمس الأسباب للخروج من هذه الضائقة هو الشغل الشاغل للأمريكيين عندئذ فأكبوا على دراسة هذه المشكلة من جميع نواحيها الاقتصادية والاجتماعية وما إلى ذلك ، ولم يغفلوا بالطبع أمر التعليم باعتباره الأداة الفعالة فى بنائهم القومى والاقتصادى . والأمريكان فى مقدمة شعوب العالم فهماً لهذه الحقيقة إذ يعتبرون التعليم حجر الزاوية فى بنائهم الديموقراطى .

وحدث فى شهر أبريل سنة ١٩٣٠ أن كانت « جماعة التربية الحديثة[١] » تعقد اجتماعها السنوى فى واشنجطن وأثيرت فى هذا الاجتماع مناقشة حادة حول كفاية المدارس الثانوية وكيف أنها لاتوفر لطلبتها نوعاً من التعليم يمكنهم من خوض معترك الحياة بنجاح . وذكر أن بعض أسباب التعطل البادية بين الشبان يمكن أن تعزى إلى أن المدارس قد فشلت فى امداد خريجيها بالصفات والكفايات اللازمة وأبديت اقتراحات

(١) Progressive Education Association.

كثيرة بشأن الإصلاح المطلوب كان مدارها أنه يجب على المدارس أن تلائم بين مناهجها وبين حاجات التلاميذ وأن تبذل عناية أكثر فى إنماء شخصياتهم وأن تغرس فيهم من الصفات العقلية والخلقية والجسمية ما يمكنهم من شق طريقهم فى الحياة بكفاية أكثر من كفايتهم الحالية .

ومع تسليم المجتمعين بوجاهة هذه الاقتراحات وضرورة تنفيذها أبدى كثيرون من نظار المدارس صعوبة تنفيذ هذه الاقتراحات والقيام فى الوقت نفسه بإعداد التلاميذ لدخول الجامعات ، ولا يخفى أن الجامعات كانت تشترط اشتراطات معينة بشأن المستوى العلمى للمقبولين فيها ، أهمها قدر معين من الدراسات فى العلوم والآداب واللغات والرياضة (١)، وليس من المعقول إزاء ذلك أن تقوم المدارس بالنهوض بالإصلاحات المطلوبة وتغفل مطالب الجامعات والا عرضت خريجيها لخطر الحرمان من التعليم العالى .

وتشعبت المناقشة وكاد الاجتماع ينتهى إلى غير نتيجة لولا أن بعض المجتمعين أبدى فكرة سديدة كان من نتيجتها أن برزت « تجربة الثمانى السنوات » إلى حيز الوجود . وملخص هذه الفكرة هو ضرورة إجراء تجربة تتناول هذه المشكلة من أساسها إذ أنه من الواضح أن تعقد المشكلة ناشىء من أن هناك تسليماً بأن الاعداد للجامعة لايتم إلا بطريق واحد وهو تحصيل مواد دراسية معينة تكون أساساً لما يتلوها من الدراسة الجامعية وهذا فرض يحتاج إلى تجربة واسعة النطاق مبنية على أسس علمية تثبت صحته أو تنفيه . فالنجاح فى الدراسة الجامعية يحتاج إلى صفات عقلية وخلقية واجتماعية قد تثبت التجربة أنها أهم وألزم من مجرد معرفة الحقائق والمعلومات . وكان من الطبيعى أن تجد هذه الفكرة آذاناً صاغية من جماعة التربية الحديثة ، واتفق المجتمعون على ضرورة اجراء تجربة يختار فيها بعض المدارس الثانوية فتعفى من الخضوع لاشتراطات الجامعة وتطلق يدها إطلاقاً تاماً فى التعليم من حيث المناهج وطرق التدريس والامتحانات ، ويتفق فى الوقت نفسه مع الجامعات على قبول خريجى هذه المدارس على أن تدرس حالة هؤلاء الخريجين ويقاس مدى نجاحهم فى الدراسات العالية .

(١) تشترط الجامعات الأمريكية فى العادة أن يكون الطالب قد درس فى المدارسة الثانوية ١٥ وحدة دراسية (Unit) على الأقل فى العلوم والرياضة واللغات والمواد الاجتماعية . والمتفق عليه أن الوحدة الدراسية فى مادة معينة تشمل دراسة هذه المادة لمدة سنة دراسية بمعدل ساعة فى اليوم لمدة خمسة أيام فى الأسبوع .

وأهمية التجربة واضحة إذ على ضوء نتائجها ستستطيع المدرسة الثانوية أن تعيد النظر فى تحديد وظيفتها وأغراضها ، وأن تحدد العلاقة بينها وبين الجامعة وستبين التجربة أيضاً إلى أى حد تتعارض أغراض التعليم العام ومناهجه مع فكرة الإعداد لدخول الجامعة وفوق ذلك فهى محك عملى لاختبار كثير من المبادئ والآراء التى ينادى بها رجال التربية الحديثة . ولم يطلب إلى الجامعات إعداد برامج خاصة لخريجى مدارس التجربة بل تقرر أن يترك هؤلاء يشقون طريقهم مع نظرائهم خريجى المدارس الأخرى سواء بسواء حتى إذا ثبت أن حظهم من النجاح كحظ نظرائهم حق للمدرسة الثانوية أن تمارس كامل حريتها فى التفرغ للتعليم العام والتوفر على إعداد المواطن الصالح .

وفى شهر أكتوبر سنة ١٩٣٠ ألفت جماعة التربية الحديثة لجنة للنظر فى وسائل إخراج هذه التجربة إلى حيز الوجود . ولقد أمضت اللجنة نحو عامين فى بحث هذه الوسائل والتفاصيل الخاصة بذلك . وفى شهر مايو سنة ١٩٣٢ أعلن أن ثمانية وعشرين مدرسة قبلت الانضمام إلى التجربة وانضم إليها بعد ذلك اثنتان وبهذا أصبح المجموع ثلاثين مدرسة تمثل التعليم الثانوى الأمريكى من حيث النوع والتوزيع الجغرافى والموارد والبيئة كما أعلن أيضاً أن جميع الجامعات المعترف بها قد قبلت التعاون مع مدارس التجربة وقررت قبول خريجيها على الأساسين الآتيين .

(١) تقرير من ناظر المدرسة يقرر فيه أن التلميذ له من الصفات العقلية والخلقية ما يؤهله للتعيم الجامعى .

(٢) بطاقة تفصل فيها حياة التلميذ الدراسية .

وقد أضافت جامعات هارفارد وييل وبرنستون إلى ذلك شرطاً ثالثاً هو امتحان دخول تجريه هذه الجامعات نفسها . ومما يجدر الإشارة إليه بهذه المناسبة أن هذه الجامعات الثلاثة من الجامعات التقليدية الأمريكية التى تشبه فى كثير من مقاليدها وأنظمتها جامعتى أكسفورد وكمبردج بانجلترا .

وبدأ العمل فعلا فى المدارس الثلاثين فى خريف سنة ١٩٣٣ واستمرت التجربة حتى سنة ١٩٤١ ، وكان أول فوج من الخريجين قد دخل الجامعات سنة ١٩٣٦ . ولقد عملت كل مدرسة مستقلة عن الأخرى وتباينت لذلك طرق الإصلاح التعليمى ووسائله بتباين المدارس نفسها ، فمنها من ذهب فى سبيل التجديد إلى أقصى حدود الحرية فى المناهج والإدارة وطرق التدريس ومنها من استعمل حريته بحذر ومقدار .

فتجد مثلا مدرسة مثل مدرسة North Short Country Day School قد احتفظت بالمواد الدراسية فى المنهج فإذا دخلتها وجدت فصولا فى اللغات والرياضة والتاريخ والعلوم وغير ذلك ولكنك لا تكاد تدخل الفصول حتى تجد تغيراً ملحوظاً فى محتويات المنهج وطرق التدريس ، فتجد فصلا فى العلوم يدرس تطبيق الطريقة العلمية لا فى حل المشاكل الخاصة بالعلوم فقط ولكن فى نواحى الحياة الأخرى كالمشاكل الاجتماعية ، وتجد فصلا فى اللغة الأسبانية يدرس تأثير البيئة الجغرافية على حياة أهل جنوب أمريكا ، وتجد فصلا فى الرياضة يطبق المبادئ المنطقية والطريقة الرياضية فى تحليل بعض المسائل كمسائل البروباجندا أو مشكلة المساكن وغيرها .

وذهبت بعض المدارس خطوة أوسع فكسرت الحواجز بين المواد الدراسية فتجد مدرساً يعالج مع التلاميذ موضوع تأثير الفيتامينات على النمو ، فلا تدرى إن كان يدرس كيمياء أم طبيعة أم علم أحياء . ومن أمثلة ذلك ما عملته مدرسة Bronxville فقد جاء فى تقريرها أنها قد بنت منهج العلوم فيها على أساس حاجات التلاميذ وقسمته على ثلاث سنوات ، ففى أول سنة يدرس التلاميذ جسم الإنسان ووظائفه ونموه وتطوراته وفى السنة التالية يدرسون علاقة الإنسان بالبيئة وما عمله لاستخدامها والانتفاع بمواردها ، وفى السنة الأخيرة يدرسون علاقة الإنسان بالعالم . وذهبت مدرسة Horace Mann خطوة أخرى فجعلت أساس المنهج دراسة الحضارات المختلفة الحالية والتاريخية وبهذا استطاعت هذه المدرسة أن تزيد إمعاناً فى كسر الحواجز بين العلوم المختلفة إذ أن دراسات الحضارات كان بلاشك يشمل دراسات كثيرة فى اللغة والأدب والتاريخ والجغرافية والعلوم الخ . . . وتحررت مدارس مدينة دنفر Denver من جميع المناهج التقليدية وبنت مناهجها على حاجات التلاميذ الحالية ومشاكل الشباب الأمريكى .

ومع احتفاظ كل مدرسة بطابعها الشخصى واستقلالها فى استخدام حريتها الجديدة رؤى ألا تحرم كل مدرسة من تجارب الأخرى ، فتقرر عقد مؤتمر سنوى من نظار هذه المدارس والقائمين على التجربة بغية تبادل الرأى ولم تكن قرارات هذه المؤتمرات أو مناقشتها ملزمة للمدارس بأى شىء .

وقد بينت هذه المؤتمرات بجلاء أن هناك إجماعاً من هذه المدارس على المبادئ الآتية :

أولا — أن الحياة العامة فى المدارس وطرق التدريس يجب أن تتمشى مع أحدث ما كشف عنه علم النفس من طرق التعلم والنمو ، فعملية التعلم

ينظر إليها فى بعض الأحيان على أنها عملية آلية أو عقلية يراد بها كسب مهارات أو أفكار أو استيعاب مواد دراسية ، أى أنها فى الغالب عملية عقلية بحتة ، حظ النواحى الوجدانية فيها ضئيل ، ولكن النظرة الحديثة تقرر أن النواحى الوجدانية والبيولوجية لا تقل شأناً عن النواحى العقلية ، وأن عملية التعلم الحقيقية هى التى تستثير فى المتعلم الناحيتين العاطفية والعقلية معاً . ولا يتأتى ذلك إلا إذا كانت مادة التعلم نفسها مما يمس حاجات المتعلم ويشبع رغباته وميوله وبهذا يشعر بالدافع إلى التعلم كما يشعر بفائدته ولذته .

وتطبيق هذه الفكرة فى التربية يؤدى إلى هجر المواد الدراسية التقليدية أو على الأقل التقليل من شأنها فى مناهج الدراسة وإزالة الحواجز بينها ، وبناء هذه المناهج على أساس حاجات التلاميذ البيولوجية والسيكلوجية والاجتماعية . وتتغير تبعاً لذلك ما هية الامتحانات ووظيفتها إذ تصبح وسيلة لقياس نمو التلاميذ فى النواحى المختلفة ، لامجرد وسيلة لقياس مستويات تحصيل معينة فى مواد الدراسة وفوق هذا فإن الامتحانات وطرق التقدير(١) لاتعد منفصلة عن عملية التعلم وتفرض عليها من الخارج ولكنها تصبح جزءاً لايتجزأ من العملية نفسها ، أى أنها تصبح وسيلة يستطيع كل من المعلم والمتعلم أن يقيس بها مدى نجاحهما فى تحقيق الأغراض التى يسعيان إلى تحقيقها . وبعبارة أخرى يمكن القول إن التعلم يقتضى (١) وجود غرض واضح محدود (٢) بحث الوسائل والطرق التى تؤدى إلى الوصول إلى هذا الغرض ثم (٣) بيان الطريقة التى يقاس بها مدى نجاح الوسائل فى تحقيق الأغراض أثناء عملية التعلم نفسها وبعد تمامها .

ثانياً — والمبدأ الثانى هو أن المدرسة الثانوية يجب ألا يقتصر عملها الفنى على النواحى البيداجوجية الضيقة أى يجب ألا يكون عملها الفنى مقتصراً على البحث فى وسائل تحسين طرق التدريس وتهيئة الوسائل لحسن التعلم وإجادته ولكنها فوق ذلك يجب عليها أن تعين فلسفتها وأهدافها

---

(١) يميل الأمريكان إلى استعمال كلمة التقدير Evaluation بدلا من كلمة الامتحان Examination

بوضوح وجلاء ، وتلك الفلسفة يجب أن تستمد من الفلسفة العامة للحياة الأمريكية ، ألا وهى الحياة الديموقراطية ، فليس يكفى أن يكون المواطن الأمريكى ملما بقسط معين من العلوم والفنون ولكنه يجب أن يكون بالإضافة إلى ذلك مؤمناً بالديموقراطية الأمريكية وعارفاً بأصولها . ولهذا يجب أن تشيع الأسس الديموقراطية فى كل ما يجرى فى المدرسة جملة وتفصيلا وبهذا وحده تستطيع المدرسة أن تهيئ لتلاميذها فرصة لممارسة الأصول الديمقراطية حتى تصبح جزءاً من مقومات حياتهم ..

ثالثاً — والمبدأ الثالث هو أن روح التجريب يجب أن تسود المدرسة الثانوية الأمريكية ولقد ارتضت مدارس التجربة أن تسمى نفسها مدارس تجريبية [1] رغم أن الفكرة التى كانت سائدة هى أن التجربة فى التربية معناها التخبط فى تلمس مواضع الخطأ والصواب ولكن القائمين على هذه المدارس تبينوا أن عملية التربية عملية ديناميكية تؤسس على دراسات مستفيضة وأغراض محدودة وترتبط غاياتها ووسائلها وطرق التقدير فيها ارتباطاً وثيقاً يجعل العملية كلها دائمة التغير بحيث تصبح فى كل طور من أطوارها تجريبية بمعنى أنها تتطلع دائماً إلى التحسين والنمو ولا تقف عند حد . فالمدرسة الحديثة إذن هى المدرسة الديناميكية التى تعتبر نفسها دائماً فى حالة تجريب بغية اضطراد النمو والتحسن وهذه هى الصفة الحقيقية للمدارس الحية .

هذا هو مجمل المبادئ الهامة التى سارت المدارس بهديها فى تجربتها الجديدة ولم يكن الوصول إلى هذه المبادئ والاتفاق عليها من الأمور الهينة كما أن وسائل التنفيذ لم تكن متماثلة . فما يرويه الأستاذ أيكن Aikin أن أحد النظار قال بصراحة فى بادئ الأمر « إنى ومدرسى مدرستى لنشفق من هذه الحرية الجديدة — يظهر أننا نحب أغلالنا » . ومما يرويه أيضاً أنه حتى بعد مضى عامين من بدء التجربة كان هناك كثيرون ممن يشكون فى ضرورة وجود فلسفة واضحة للمدرسة ، ففى أثناء أجتماع لبحث الأسس العامة للمناهج تكلم بعض المجتمعين فى ضرورة وجود فلسفة معينة

(١) Experimental Schools

إلى حضرات القراء

أتمت « صحيفة التربية » بهذا العدد عامها الأول . ومن الطبيعى أن نرجع بالذهن فى هذه المناسبة إلى مثل هذا الوقت من السنة الماضية ، وقد كنا ننظر إلى العمل الذى أقدمنا عليه بشعور يمتزج فيه الأمل والثقة بشىء من التهيب والإشفاق . فأما التهيب فلأننا كنا ندرك ما يقتضيه إصدار صحيفة دورية من جهود ضخمة متواصلة قد لا يقدر عليها إلا المتفرغون لمثل هذا العمل . وأما الثقة فلإيماننا بأننا لا بد ملاقون من معاونة رجال التعليم وتعضيدهم لنا ما يهون علينا العبء .

والآن وقد مر العام الأول ، نحمد الله على أن الصحيفة قد حظيت من رجال التعليم وجمهور القراء فى مصر والبلاد العربية بتقدير فاق ما كنا نتطلع إليه ، وصادفت منهم من بداية حياتها إقبالا لم نكن نطمع فيه ، مما يستحق منا كل شكر وعرفان ، ويشجعنا على المضى فى ثقة وإيمان إلى الغاية التى قصدنا إليها .

وقد اعتزمنا زيادة أعداد الصحيفة ابتداء من السنة الثانية إلى أربعة أعداد بدلا من ثلاثة . ورغبة فى أن تكون بداية سنة الصحيفة مطابقة لبداية السنة الدراسية ، سنصدر العدد الأول من السنة الثانية فى شهر أكتوبر القادم ، والأعداد التالية فى يناير وأبريل ويوليه . أما بقية هذا العام الدراسى فستصدر فيه عدداً ملحقاً بالسنة الأولى ، تقدمه إدارة الصحيفة فى شهر يوليه القادم هدية لحضرات المشتركين عن تلك السنة ، وكذلك لحضرات الذين يسددون قيمة اشتراك السنة الثانية قبل أول يولية سنة ١٩٤٩ .

وتعتزم الصحيفة أن تنشر فى هذا الملحق الخاص الترجمة العربية لسلسلتى المحاضرات العامة التى ألقاها السير فرد كلارك والأستاذ وليم جراى ، الأستاذان الزائران بمعهد التربية ، فى موضوعى « التربية والثقافة » و « تعليم المطالعة » .

وستكون قيمة الاشتراك السنوى إبتداء من السنة الثانية ٤٠ قرشا عن الأعداد الأربعة بمصر والسودان ، و ٥٠ قرشا بالبلاد العربية الأخرى .

للمدرسة قبل كل شيء ولكن باقى المجتمعين برموا بالمناقشة وقالوا إن هذا كلام نظرى جميل ولكن لننتقل إلى الموضوع العملى الأهم وهو مسألة المناهج الدراسية ولا شأن لذلك بالفلسفة . غير أنه لم يمض عامان آخران حتى أصبح الإجماع ظاهراً على ضرورة وجود فلسفة تربوية توجه عملية التعليم بالمدرسة فى جملتها وتفاصيلها إلى غاياتها المنشودة .

وكان من أهم المشاكل التى صادفتها المدارس مشكلة التقدير (أو الاختبارات) فمما لا شك فيه أن التغيرات التى طرأت على هذه المدارس كانت تستلزم تغييراً أساسياً فى فلسفة الامتحانات وأنواعها ، ولهذا تألفت لجنة برياسة الأستاذ رالف تيلر RalphTyler الأستاذ بجامعة شيكاغو لبحث هذه المسألة والإشراف عليها أثناء قيام التجربة وقد استطاعت هذه اللجنة بمعاونة هيئة التدريس فى المدارس الثلاثين أن تنشىء حوالى مائتى اختبار جربت كلها وظهر صلاحية بعضها وعدم صلاحية البعض الآخر ، وبهذا أصبح لدى المدرسين مجموعة كافية من الاختبارات فى النواحى المختلفة فمن بين هذه الاختبارات مثلا اختبارات لقياس نمو التلاميذ الاجتماعى ، ومقدار فهمهم لأساليب الديموقراطية ، ومدى قدرتهم على التفكير العلمى ، ومدى قدرتهم على تطبيق المبادىء المنطقية ، وعلى قدرتهم فى فهم وحل المشاكل الاجتماعية ، وحسن استعمالهم للكتب ، ومقدار استفادتهم من القراءة واختبارات أنواع ميولهم واتجاهاتهم وفلسفتهم فى الحياة ، علاوة على بعض اختبارات للتحصيل والقدارات المختلفة .

وفى عام ١٩٣٦ استقبلت الجامعات أول فوج من خريجى هذه المدارس وكانت العدة قد أعدت لتتبعهم فى الدراسة الجامعية تحت إشراف لجنة برياسة الدكتور « تيلر » أيضاً وبدأت اللجنة عملها بأن حددت بوضوح معنى النجاح فى الجامعة وما هى مقوماته وعناصره والصفات التى ينطوى عليها ، كما وضعت الأسس التى ستجرى عليها فى تقدير هؤلاء الطلاب .

وكان عدد الفوج الأول يبلغ الألفين موزعين على ١٧٩ جامعة ، فكان من الصعوبة بمكان أن تقوم اللجنة بعملها فى كل هذه الجامعات ، لذلك رأت أن تختار الجامعات التى يتوفر فيها أكبر عدد من الطلبة المختبرين والتى أبدت استعداداً طيباً لمعاونة اللجنة فى مهمتها ، كما لوحظ أن تكون جميع أنواع الدراسات ممثلة فى هذه الجامعات

وقررت اللجنة أن يكون أساس التقدير هو مقارنة كل طالب من خريجى مدارس التجربة بطالب آخر من خريجى المدارس الأخرى معادل له من حيث الجنس والسن

والذكاء والمركز العائلى والميول ونوع الدراسة ، ولذا قامت اللجنة بفحص السجلات الدراسية للطلبة واستكتبت الأساتذة تقارير عنهم ، كما اطلعت على نتائج الاختبارات وفحصت عينات من إجاباتهم التحريرية ، ثم قامت بدورها بعمل أسئلة واختبارات تحريرية وشفوية .

وبحثت اللجنة بهذه الطريقة حالة ١٤٧٥ زوجاً من الطلبة تتبعت فيها خريجى سنة ١٩٣٦ لمدة أربع سنوات وخريجى سنة ١٩٣٧ لمدة ثلاث سنوات وهكذا حتى سنة ١٩٤٠ ثم أمضت عام ١٩٤١ فى دراسة النتائج وتحليلها .

وقد دلت النتائج على أن خريجى هذه المدارس تفوقوا قليلا على نظرائهم فى التحصيل الدراسى ما عدا اللغات الأجنبية ، وأنهم أقدموا على التخصص فى جميع الفروع التى تخصص فيها الآخرون وأنهم امتازوا بدقة التفكير وموضوعيته كما لوحظ أنهم بوجه عام يكونون لأنفسهم فلسفة ونظرة خاصة للحياة ، وبالإضافة إلى ذلك كله كانوا أكثر نضوجاً فى الناحيتين الاجتماعية والرياضية بالجامعة وأكثر مساهمة فيهما .

وعنيت اللجنة أيضاً بمقارنة خريجى مدارس التجربة المختلفة فيما بينهم على أساس مقدار إمعان كل مدرسة فى البعد عن النظم والمناهج التقليدية ، فراعها أن وجدت أن خريجى الستة المدارس التى كانت أكثر من غيرها تحرراً من قيود الماضى وأكثر جنوحاً إلى التجديد قد بزوا نظراءهم بشكل ظاهر . بينما كاد خريجو المدارس التى كانت أكثر اعتدالا أن يساووا نظراءهم من خريجى المدارس التقليدية .

هذا هو مجمل وجيز لهذه التجربة الهامة فى التعليم الثانوى الأمريكى والمعروفة بتجربة « الثمانى السنوات » وقد تمخضت عن المبادئ التربوية الهامة الآتية :

(١) أن للمدرسة الثانوية وظيفة خاصة بها وهى القيام على سد الحاجات التعليمية للمراهقين الشباب .

(٢) أن مناهج الدراسة الثانوية يجب أن تقوم على أساس حاجات التلاميذ وهذا لا يتعارض مع فكرة الإعداد للجامعة .

(٣) أن الاعداد للجامعة يمكن أن يتم بطريقة أفضل من الدراسات النظرية التقليدية ، وأنه فى حقيقته لا يتعارض مع فكرة التربية العامة ، فقد أثبتت التجربة أن مجرد معرفة الحقائق أو استيعاب المقررات الدراسية يأتى فى المرتبة الثانية ، وأن النجاح فى الجامعة يتوقف على عوامل أهم من ذلك كالقدرة على التفكير الصحيح والقدرة على فهم المشاكل وحلها والقدرة على معرفة مصادر

المعرفة وحسن استعمالها ، ووجود فلسفة واضحة للحياة وهوايات وميول وقدرات محدودة ، ودراسة عامة للحياة ومشاكلها تعين الطالب على شق طريقة فى الجامعة والحياة بكثير من الثقة والفهم وغير ذلك من الأهداف التى تسعى إليها التربية الحديثة ، والتى بينت التجربة بوضوح أنها أهداف مشتركة بين المدرسة الثانوية والجامعة .

(٤) أن العلاقة بين الجامعة والمدرسة الثانوية ليست علاقة إشراف وتوجيه بل هى علاقة أساسها التعاون والثقة وفهم كل منهما لوظيفة الأخرى .

(٥) ضرورة تكوين فلسفة واضحة محدودة للتعليم الثانوى تبنى على دراسة وتحليل المثل العليا للمجتمع الأمريكى وما ارتضاه لنفسه من الحياة الديموقراطية .

(٦) أن هناك قدراً مشتركاً من الخبرات والقيم لازماً لكل مواطن أمريكى ويجب أن تشتمل الدراسة بالمدارس الثانوية على هذا القدر .

(٧) تأكيد الناحية الاجتماعية فى التربية وتوثيق الصلة بين المدرسة والمجتمع .

(٨) استبدال فكرة التقدير التى تتناول النواحى المختلفة لنمو التلاميذ بفكرة الامتحانات التقليدية .

وقد كان لنتائج هذه التجربة أثر كبير فى مناهج الدراسة فى كليات المعلمين التى تعتنق النظرة الحديثة فى التربية فهناك اهتمام ظاهر بدراسة فلسفة التربية وبالأسس الاجتماعية لها، حتى أن كثيراً من كليات المعلمين لتتطلب قدراً معيناً من الدراسات الاجتماعية لكل مدرس أثناء دراسته بالكلية ، وهناك تحول ملموس من نظرية التحصيل (١) إلى نظرية القيم (٢) فى التربية ، كما أن هناك عناية كبيرة بدراسة حاجات التلاميذ فى مراحل النمو المختلفة وكيفية تكييف مناهج الدراسة بحيث تطابق هذه الحاجات وعلاوة على ذلك فإن موضوع التوجيه والتقدير فى التعليم يلقيان عناية كبيرة فى كليات المعلمين بأمريكا ، وتجرى فى هذين الميدانين بحوث كثيرة سيكون لها أثر كبير فى التربية .

(١) Achievement (٢) Values

اليونسكو

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة

للدكتور محمد عوض محمد بك

١ — نشأة المنظمة وتكوينها :

اشتهرت هذه المنظمة باسم (يونسكو) مع أن هذا اللفظ ليس بكلمة ذات معنى ، وإنما هو مجموع الستة الأحرف الأولى لاسمها الانجليزي[١] . ونظراً لخفة هذا اللفظ الموجز على اللسان آثر الناس استخدامه في حديثهم عن هذه المنظمة ، بدلا من اسمها الطويل . ولذلك تراه يجرى بسهولة على ألسنة الخطباء والمتكلمين وعلى أقلام الكتاب في جميع اللغات .

ونلاحظ في اسم هذه المنظمة أنها منظمة « الأمم المتحدة » ، أى كأن الأمم المتحدة قد ولدتها وكونتها هى ومنظمات أخرى أنشئت لأغراض أخرى . وهذا صحيح إلى حد بعيد ، على الرغم مما لكل منظمة من الاستقلال الذاتي .

ولا بد لنا لكى ندرك مدى العلاقة بين الفرع والأصل أن نذكر الخطوات التى تم بها إنشاء اليونسكو . ففي مدينة سان فرانسسكو اجتمعت وفود الأمم المتحدة في ربيع وصيف عام ١٩٤٥ لكى يضعوا نظاماً ثابتاً للتعاون الدائم بين الأمم في مختلف الميادين . ولم يكن بد من أن يحتل الميدان السياسي المقام الأول ، لما له من الحظ الكبير في تعزيز السلم ومنع الحرب ، وحل المشاكل التى تنشأ بين الدول . ولذلك كان ميثاق الأمم المتحدة معنياً بهذا الأمر كل العناية ، واشتملت فصوله المختلفة على أحكام بانشاء هيئات مختلفة تسعى في تحقيق تلك الأغراض ، مثل الجمعية العامة ومجلس الأمن ومجلس الوصاية ومحكمة العدل الدولية .

ولكن أضيف إلى هذه الهيئات التى تغلب عليها الصبغة السياسية هيئة رابعة ،

(١) United Nations Educational Scientific & Cultural organisation.

هى المجلس الاقتصادى والاجتماعى ، لينظر فى تنظيم العلاقات الاقتصادية والاجتماعية بين الأمم . وهذا هو المجلس الذى أصبح حلقة الاتصال بين الأمم المتحدة وبين المنظمات التى تكونت بعد ذلك لمعالجة وتحقيق التعاون الدولى فى جميع الميادين السلمية ، مثل النواحى المالية والتعاونية والزراعية والصحية .

ولم يكتف ميثاق سان فرانسسكو بخلق هذه الهيئة (المجلس الاقتصادى والاجتماعى) لتكون حلقة اتصال بين تلك المنظمات وبين الأمم المتحدة ، بل اشتمل على نصوص تثبت ضرورة انشاء هذه المنظمات ، وإيجاد الصلة بينها وبين المجلس الاقتصادى والاجتماعى . فالمادة الخامسة والخمسون من الميثاق تنص على أن من واجب الأمم المتحدة أن تعمل على :

(ا) تحقيق مستوى أعلى للمعيشة ، وتوفير أسباب العمل المتصل لكل فرد والنهوض بعوامل التطور والتقدم الاقتصادى والاجتماعى .

(ب) تيسير الحلول للمشاكل الدولية والاقتصادية والاجتماعية والصحية وما يتصل بها ، وتعزيز التعاون الدولى في شئون الثقافة والتعليم .

(ج) أن ينتشر فى العالم احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية للجميع ، بلا تمييز بسبب الجنس أو اللغة أو الدين ، وبلا تفريق بين الرجال والنساء ، ومراعاة تلك الحقوق والحريات فعلا .

فالميثاق إذن يلزم الأمم المتحدة بأن تعمل على تعزيز التعاون الدولى فى شئون الثقافة والتعليم . وفى المادة السابعة والخمسين إشارة صريحة إلى الوسائل التى تتخذ لتنفيذ هذا الإجراء . إذ تنص على أن جميع المنظمات المتخصصة ذات الصبغة الدولية الواسعة التى تنشأ فيما بعد باتفاق بين الحكومات ، فى ميادين الاقتصاد والاجتماع والثقافة والتربية والصحة وما يتصل بها من الميادين ، يجب أن يوصل بينهما وبين منظمة الأمم المتحدة ، طبقاً للمادة الثالثة والستين (وهذه المادة الأخيرة هى التى تنص على أن المجلس الاقتصادى هو حلقة الاتصال بين هذه المنظمات المتخصصة وبين الأمم المتحدة ، وهو الذى يعقد معها اتفاقات تنظم تلك الصلة ثم يعرضها على الجمعية العامة للأمم المتحدة لاقرارها . وهو الذى يحيل على تلك المنظمات جميع المسائل الداخلة فى اختصاصها) .

وهكذا نرى أن الوفود المجتمعة فى سان فرانسسكو لتنظيم التعاون الدولى لم تلبث أن أدركت أن قضية السلم العالمى لا يكفى لمعالجتها العناية بالنواحى السياسية وحدها .

ولذلك نص الميثاق على إنشاء المجلس الاقتصادى والاجتماعى . ولم يكتف بهذا بل أدرك أيضاً أن فى التعاون الاقتصادى والاجتماعى ميادين للتخصص يجب أن ينشأ لها منظمات مختصة ، يعنى كل منها بالشئون التى تتصل بمجال تخصصه .

ومن هذه المنظمات التى حض مؤتمر سان فرانسسكو على إنشائها منظمة للتعاون الدولى فى ميدان التربية والثقافة ، وقد ترك للحكومات أن تتخذ الخطوات اللازمة لتنفيذ وصيته .

وقد وجهت حكومة المملكة المتحدة الدعوة لمؤتمر عقد فى لندن فى أوائل عام ١٩٤٦ لهذا الغرض ، وتم فيه الاتفاق بين الوفود على دستور اليونسكو ، وتقرر انشاء هيئة تأسيسية تتألف من أعضاء يمثلون جميع الدول التى أمضى ممثلوها الدستور. ومضت هذه الهيئة فى اعداد برنامج لتعرضه على المنظمة عند تكوينها ، وإعداد اللوائح التى تنظم نشاطها الفنى والإدارى ، ووضع مشروع اتفاق ينظم العلاقات بينها وبين الأمم المتحدة .

وفى مؤتمر لندن المذكور كان هنالك تنافس واضح بين حكومتى بريطانيا وفرنسا . فالأولى كانت تريد أن يكون مقر المنظمة الجديدة فى لندن ، والثانية تصر على أن يكون مقرها باريس . ثم انتهى النزاع بأن يكون مقر الهيئة التأسيسية لندن ، وبعد تمام تكوينها تكون باريس هى المقر الدائم لليونسكو . وقد ظلت هذه الهيئة تعمل فى لندن إلى شهر سبتمبر سنة ١٩٤٦ ، ثم انتقلت إلى باريس تمهيداً لعقد الدورة الأولى لليونسكو التى بدأت فى منتصف شهر نوفمبر سنة ١٩٤٦ ، وانتهت فى منتصف الشهر التالى . وقد حضرها وفود جميع الدول التى وافقت على دستور الهيئة فى ذلك الوقت (وكان عددها عندئذ ٢٨ — من بينها مصر — وأصبح عددها الآن ٤٠) . كما حضرها عدد كبير من وفود الهيئات الدولية حكومية وغير حكومية .

٢ — دستور المنظمة وهيئاتها :

لا تكاد دساتير المنظمات الدولية تختلف بعضها عن بعض اختلافاً كبيراً من حيث الشكل ، وإنما يكون الاختلاف من حيث تحديد الأهداف التى تنشدها ، والوسائل التى تتخذها لتحقيق تلك الأهداف . وهذا القول ينطبق أيضاً على الهيئات التى تتألف منها كل منظمة . فهنالك دائماً جمعية عامة أو مؤتمر عام يضم المندوبين من جميع الدول ، وله دورة عادية واحدة فى كل سنة . وقلما يجتمع فى دورة

غير عادية إلا بسبب خطير ، كما حدث لليونسكو فى شهر أغسطس الماضى ، حين أريد تغيير مكان اجتماع الدورة الثالثة .

وهذا المؤتمر العام هو دائماً الهيئة العليا للمنظمة ، التى تضع الخطط بواسطة لجان تدرسها ثم تعرضها على المؤتمر لكى يقبلها أو يرفضها أو يعدلها . غير أن المؤتمر العام بطبيعته أداة ضخمة ليس من السهل أن تقوم بدراسة أو ببحث تفصيلى لأى موضوع . لأن اجتماعات المؤتمر يشهدها جمهور هائل ، فلكل دولة خمسة مندوبين يعاونهم عدد كبير من المساعدين ، وللدول التى ليست أعضاء فى اليونسكو حق إرسال مراقبين ، وكذلك الهيئات الدولية الرسمية وغير الرسمية ، كما يشهد الاجتماعات عدد كبير من رجال الصحافة ووكالات الأنباء، وعدد ضخم من النظارة ، وقلما ينقص شهود المؤتمر عن الألف . فهو فى معظم الأحيان عبارة عن منبر دولى عظيم يخطب فيه أعضاء الوفود خطباً تعبر عن رأى كل وفد فى المنظمة وأعمالها وما يرجوه العالم منها . أما الدراسة الدقيقة لبرنامج المؤتمر ومختلف نواحى نشاطه ، فلا بد أن تقوم بها لجان تجتمع فى غرف صغيرة ، يمثل كل دولة فيها عضو واحد ، وفى هذه الاجتماعات تمحص المسائل وتبحث ، فلا تجىء أمام المؤتمر العام إلا بعد أن تكون الوفود المختلفة قد قطعت فيها برأى .

فجميع المسائل الهامة التى تعرض على المؤتمر فى بدء دورته تحال فوراً على اللجان المختصة ، وفى نهاية الدورة تعرض على المؤتمر قرارات تلك اللجان ليوافق عليها .

والهيئة الثانية لليونسكو هى « المجلس التنفيذى » (١) ويتألف من ثمانية عشر عضواً تختارهم هيئة المؤتمر بالاقتراع السرى . ومع أن هيئة المؤتمر هى المرجع النهائى فى اختيار أعضاء المجلس التنفيذى . فقد جرت العادة بأن يعقد رؤساء الوفود اجتماعاً خاصاً قبل ذلك ، لكى يبتوا فى المرشحين الذين ستعرض أسماؤهم على هيئة المؤتمر . وينتخب العضو لمدة ثلاث سنوات ، ويجوز تجديد انتخابه مرة واحدة . وفى كل عام تسقط عضوية ستة أعضاء أى الثلث كما هو مألوف فى هذه الهيئات .

وأعضاء المجلس التنفيذى لليونسكو يختلفون بعض الاختلاف عن نظرائهم فى بعض المنظمات — ذلك أنهم يختارون أشخاصاً بعينهم ، فلا تنتخب مثلا فرنسا أو انجلترا أو مصر بل « سيدو » ، و« جون مود » ، و« شفيق غربال » . كأنه منتخب لذاته بحيث لا يتأثر بأى تغيير يحدث فى حكومته . ولذلك تتولى اليونسكو

---

(١) Executive Board.

دفع نفقات سفره من بلده إلى مكان الاجتماع ، كما تدفع نفقات اقامته أو بعضها.

وهذا المجلس التنفيذى هو الذى يعنى بتنفيذ القرارات التى تتخذ فى كل مؤتمر ويشرف على انفاق الميزانية ، ولذلك تتعدد اجتماعاته ، بل لا يكاد يمضى شهر أو شهران دون أن تعقد له دورة فى باريس أو فى غيرها من البلاد . وجميع الدول التى اختير منها أعضاء فى المجلس التنفيذى لها ممثل دائم فى مقر اليونسكو بباريس ، ويجوز له أن يحضر اجتماعات المجلس بالنيابة عن الممثل الأصلى . وبهذه الطريقة يجوز جمع المجلس التنفيذى بسرعة للبت فى أى موضوع خطير يستدعى سرعة البت .

والهيئة الثالثة لليونسكو هى الأمانة أو السكرتارية . وهى تتألف من عدد كبير من الموظفين الدائمين ، والمفروض فيهم أن يختاروا اختياراً دقيقاً ، وأن يكونوا تابعين لدول عديدة . وعلى رأسهم المدير العام ، وهو الشخص الأول المسئول أمام المجلس التنفيذى وأمام المؤتمر العام عن جميع أعمال المنظمة ونشاطها ، وهو يختار بمنتهى العناية . وقد كان المدير الأول للمنظمة هو الدكتور جوليان هكسلى ، وظل شاغلا هذا المنصب سنتين ، وفى الدورة الأخيرة انتهت مدته ، وانتخب مكانه السنيور تورس بوديه ، وزير الخارجية فى بلاد المكسيك ، وقد سبق له أن كان وزيراً للمعارف فيها . وهو من الشخصيات العالمية البارزة — وكان انتخابه لمدة ست سنوات ، وهى أقصى مدة يجيزها الدستور . ونظراً لما لمنصب المدير العام من الخطر الكبير يقضى المجلس التنفيذى وقتاً طويلا فى دراسة جميع المرشحين ، حتى ينتهى إلى مرشح واحد ، يتقدم به إلى المؤتمر العام . فإذا رفضه المؤتمر فلا بد للمجلس التنفيذى أن يتقدم بمرشح آخر فى ظرف ٤٨ ساعة ... ولكن مثل هذا الأمر لن يحدث لأن المجلس التنفيذى يقوم باستشارة رؤساء الوفود فى جلسة سرية قبل أن يتقدم بمرشحه .

والمدير العام هو الذى يختار الموظفين الدائمين فى السكرتارية ، وبمساعدتهم يتولى تنفيذ برنامج اليونسكو ، ويقوم بجميع الإجراءات التى يتطلبها ذلك التنفيذ . فهو يجمع الخبراء واللجان الاستشارية ، ويرسل أعوانه إلى مختلف الجهات ، ويحكم الصلات بين الأعضاء ، وكثيراً ما يقوم هو شخصياً بزيارة أقطار كثيرة لكى يتعرف بنفسه على القائمين بالحركة الثقافية فى مختلف الدول . وهو الذى يصدر التقارير الدورية عن أعمال الهيئة ، ويعد الوثائق اللازمة لكل دورة من دورات

المجلس أو المؤتمر أو اللجان التى تدعى لدراسة مسألة من المسائل . لأن المؤتمر العام يكتفى بإصدار قرار بمشروع من المشاريع ، قرار فى غاية الايجاز ، ولا بد للمدير العام أن يلتمس الوسائل الناجعة لتنفيذ هذا القرار . وبديهى أنه لا بد للمدير من عدد كبير من المعاونين . ويبلغ الآن عدد الموظفين فى أمانة اليونسكو زهاء ٧٠٠ موظف فى مختلف الدرجات .

وهنالك بعض نواح يختلف فيها نظام اليونسكو عن سائر المنظمات . ذلك أن دستورها ينص على أن الدورة السنوية يجب أن تعقد كل عام فى بلد يختلف عن الذى عقدت فيه الدورة السابقة . وقد روعى فى هذا النص أنه يتيح الفرصة للتمرن على النشاط الثقافى فى كل قطر وعلى الرجال البارزين فى ميادين التربية والعلوم والثقافة . وعلى الرغم من أن هذا يكلف المنظمة نفقات ضخمة ، فإن فوائده الكثيرة ترجح الصعوبات التى تكتنفه ، ولذلك عقد المؤتمر دورته الأولى فى باريس ، ثم كانت الدورة الثانية فى عاصمة المكسيك ، والثالثة فى بيروت . وقد تقرر أن تكون الرابعة فى باريس ، والخامسة فى إيطاليا .

وتدوم الدورة عادة نحو شهر وكانت إلى الآن تبدأ فى منتصف نوفمبر ، وتنتهى فى نحو العاشر من ديسمبر . ولكن مؤتمر بيروت الأخير قرر أن يعمل على أن تعقد الدورة فى شهر مايو من كل سنة ، حتى تتفق مع دورات المنظمات الأخرى المتصلة بالأمم المتحدة ، ولكى تتم دورتها قبل دورة الأمم المتحدة بوقت كاف يمكن من عرض بعض القرارات على تلك المنظمة .

كذلك يمتاز نظام اليونسكو بأن دستورها يقضى بأن تتألف فى كل بلد مشترك فى المنظمة هيئة قومية تكون دائمة الاتصال بالمركز الرئيسى ، وتساعد فى تنفيذ برنامج المنظمة . وهذا النص لم يتم تنفيذه على وجه مرض فى القطر المصرى إلى الآن ، ولو أن هنالك عزماً صادقاً على تنفيذه هذا العام .

٣ — برنامج اليونسكو وأعماله :

واضح مما تقدم أن نشاط اليونسكو هو تشجيع التعاون الدولى فى ميدان التربية والعلوم والثقافة ... وقد يبدو لنا أن نتساءل : ولكن التعاون الدولى فى هذا الميدان ليس بالأمر الجديد ، فقد كان هنالك مكتب دولى للتربية مقره فى مدينة جنيفا ، وهيئة للتعاون الفكرى مقرها باريس ، وهنالك اتحادات دولية لمختلف العلوم ،

يهيمن عليها مجلس أعلى لاتحادات العلوم ، كما كان هنالك مؤتمرات دولية للتاريخ والفلسفة وعلم الانسان ولأبحاث المستشرقين ، وغير ذلك من الدراسات . كذلك كان هنالك هيئات تعمل فى هذا الميدان ، بعضها هيئات رسمية أو شبه رسمية مثل المجلس البريطانى والقسم الثقافى بوزارتى الخارجية الفرنسية والأمريكية ، وبعضها غير رسمى مثل مؤسستى « كارنيجى » و « روكفلر » . فإذا كانت هذه الهيئات والسلطات تؤدى واجبها على الوجه الأكمل ، فماذا تستطيع اليونسكو أن تضيفه إلى جهودها ؟

الرد على هذا السؤال يشتمل على شقين :

أولها : أن كثيراً من هذه الهيئات الدولية كان دائماً ضعيفاً هزيلا ، وعلى الأخص من الناحية المادية ، التى قصت من أجنحته فجعلته عاجزاً عن أن يحلق إلى ارتفاع كبير . هذه كانت حال تلك الهيئات قبل الحرب ، وقد ساءت كثيراً بسبب الحرب . ومن أخص واجبات اليونسكو أن يعاون تلك الهيئات على الانتعاش ، بما يمدها به من الاعانة من جهة ، وبما يكله إليها من الدراسات والأبحاث مع قيامه بدفع نفقاتها من جهة أخرى ، هذا مع احتفاظ تلك الهيئات بحريتها واستقلالها . وجميع المشتغلين بالتعاون الدولى فى ميدان العلوم متفقون على أن المجلس الدولى لاتحادات العلوم (Icsu)(١) قد تقدم نشاطه وازداد كثيراً منذ أصبح مؤيداً باليونسكو ، ومنذ أخذ يساهم فى نشاط المنظمة فى ميدان العلوم . أما المكتب الدولى للتعاون الفكرى فقد كان مشرفاً من غير شك على الهلاك ، وانتهى به الأمر إلى أن أصبح هيئة ضعيفة تساعدها الحكومة الفرنسية على مجرد البقاء . وقد تم الآن ادماجه ادماجاً تاماً فى اليونسكو .

فجميع الهيئات الدولية التى كانت تعمل فى ميدان التعاون الثقافى قد ازدادت قوة ونشاطاً بفضل اليونسكو ... ولم تكتف المنظمة بهذا بل عملت على خلق هيئات جديدة للتعاون الفكرى فى الميادين التى كانت تفتقر إلى مثل هذا التعاون ، مثل المسرح والمتاحف والعلوم الاقتصادية وغيرها . وطريقة اليونسكو فى ذلك أن تدعو العلماء الإخصائيين إلى اجتماع يعقد تحت اشراف المنظمة ، وهذا الاجتماع يسفر عن تنظيم الهيئة الجديدة ووضع دستورها ونواحى نشاطها . وبعد ذلك تصبح الهيئة كائناً مستقلا يدير أموره بنفسه .

---

(١) اشتهر هذا المجلس بالأحرف الأربعة الأولى من اسمه الإنجليزى ، وهو :
International Council of Scientific Unions

والشق الثانى . أن اليونسكو بوصفها منظمة دولية قوية تستطيع أن تعالج مسائل ، وأن تنهض بمشاريع ، لا تستطيع النهوض بها الهيئات الأخرى . وذلك بسبب اتصالها بالحكومات من جهة ، وبسبب قوتها المادية والأدبية من جهة أخرى . ونكتفى هنا بضرب أمثلة قليلة توضح هذا النشاط .

ففى ميدان التربية ، عنيت المنظمة بموضوع التربية الأساسية (١) ، ومن أخص أنواع النشاط فى هذا الباب مكافحة الأمية وتعليم الكبار . وقامت المنظمة بعقد مؤتمرات للإخصائيين فى هذا الأمر ، وبدأت تجارب واسعة النطاق فى بعض الأقطار ، كما حدث فى بعض جزر الهند الغربية وفى غرب افريقية وفى الشرق الأقصى . ولا تزال المنظمة توالى نشاطها فى هذا الباب .

كذلك عنيت المنظمة بمسألة الكتب الدراسية فى المدارس ، وعلى الأخص فى مادتى الجغرافيا والتاريخ ، وبتطهيرها من كل ما يضر التفاهم الدولى . كما قامت بعقد مؤتمرات ودراسات صيفية للمعلمين لبحث ما يمكن عمله فى المدارس لتنمية روح التفاهم بين الأمم .

هذه أمثلة موجزة لبعض ما تقوم به المنظمة فى ميدان التربية .ولنضرب مثلا آخر لعمل قد كلل بالنجاح قامت به فى ميدان العلوم الطبيعية ،وهو مشروع الأمازون. وهو عبارة عن دراسة عميقة واسعة لإقليم حوض الأمازون ، وكيف يمكن جعله صالحاً للحياة البشرية والعمران . وقد أشرفت المنظمة على جميع الدراسات العلمية الخاصة بهذا الموضوع ، ثم ساعدت على انشاء معهد للأمازون فى قلب ذلك الإقليم . على أن تتولى ادارته والانفاق عليه الدول التى يهمها الأمر مباشرة ، مثل البرازيل واكوادور وفنزويلا وغيرها من دول أمريكا اللاتينية .

وبعد أن كللت جهود اليونسكو بالنجاح فى دراسة الجهات الحارة ذات المطر الغزير والنبات الكثيف ، تنوى المنظمة أن تقوم بأبحاث مماثلة فى الجهات الصحراوية لتحقيق مبلغ صلاحيتها للحياة والعمران ...

هذه أمثلة قليلة لضروب النشاط التى تعالجها المنظمة ولا تستطيع هيئة أخرى أن تقوم بها . ولا نستطيع فى مقال واحد أن نحيط بضروب نشاط المنظمة فى مختلف الميادين الثقافية ، لأن هذا الموضوع يجب أن يفرد له مجلد كامل ... ولذلك نكتفى بضرب مثل آخر من ميدان الثقافة بعد أن ضربنا الأمثلة من ميدانى التربية والعلوم.

---

(١) Fundamental Education

فالثقافة — بهذا التحديد — تتناول دراسة الحضارات والآداب العالمية ، وتراث الأمم ، وتعريف كل أمة بحضارة غيرها من الأمم . كما يشمل هذا الباب حماية حقوق المؤلف والفنان ، وضمان حريته ... ولا يزال العمل فى هذا الفرع فى بدايته ، والمنظمة لم يمض عليها بعد أكثر من عامين ، ومع ذلك قد تم لها انشاء معهد المسرح (١) ومركزه مدينة براج ، كذلك المجلس الدولى للمتاحف ، وهى الآن فى سبيل القيام بمشروع ضخم تجند له العلماء ، لكى يضعوا مؤلفاً كاملا عن الحضارة البشرية . ومشروع آخر لترجمة الآثار الأدبية الكبيرة لكل أمة من الأمم .

٤ — اجتماع بيروت :

وسنختتم مقالنا هذا بكلمة موجزة عن الدورة الثالثة التى عقدت فى بيروت . وقد أبان غير واحد من كتابنا عن تقديرهم للجهود العظيمة الموفقة التى بذلتها حكومة لبنان لتحقيق نجاح هذه الدورة . وحسبناهنا أن نشير إلى أن الاجتماع فى بيروت قد أتاح للدول العربية أن ترسل وفوداً قوية إلى الدورة ، وأن تساهم فى أعمالها مساهمة ملحوظة . كذلك أتاحت الدورة لبضع مئات من رجال الثقافة فى جميع ألاقطار أن يتعرفوا على البلاد العربية ونهضتها الحديثة وحضاراتها القديمة . كما لمسوا عن قرب بعض مشاكلها مثل مشكلة اللاجئين العرب ، والكوارث التى حلت بفلسطين بسبب السياسة الصهيونية . وقد قرر المؤتمر أن يساعد اللاجئين فى الأمور الداخلة فى اختصاص المؤسسة .

وهنالك مسألتان أثيرتا فى مؤتمر بيروت ، تهمان العالم العربى بوجه خاص :

الأولى : موضوع انشاء مركز لتنمية العلاقات الثقافية بين دول الشرق الأوسط ، وبين هذه الدول وهيئة اليونسكو وسائر أقطار العالم . وقد نظرت البلاد العربية إلى هذا المشروع بشىء من الريبة لأنها خشيت أن تعمل اليونسكو على أن يحشر فى أمم الشرق الأوسط ذلك الدخيل — العنصر الصهيونى — وهو الغريب عن الشرق الأوسط لحماً ودماً وثقافة . وقد تشاورت الوفود العربية فى هذا الأمر ووحدت موقفها منه . وكان من نتائج تدخلها أن أصبح هذا المركز الثقافى مقره باريس ، ولا يزيد على أن يكون مكتباً فى إدارة اليونسكو الرئيسية لتقوية الصلة بين اليونسكو وبلاد الشرق الأوسط المتفقة فى الثقافة . وأريد بهذا النص الأخير أن يبعد الصهيونيين عن اختصاص ذلك المركز ...

(١) The Theatre Institute

الثانية : موضوع استخدام اللغة العربية فى أعمال المنظمة . وقد كانت اللغة العربية من لغات « العمل » فى مؤتمر بيروت إلى جانب الإنجليزية والفرنسية ، وتكفلت الحكومة اللبنانية بأن توفر للمؤتمر حاجتة من المترجمين من العربية وإليها . وقد سبق أن اعترف بأن العربية أحدىَ اللغات الرسمية لليونسكو هى والإنجليزية والفرنسية والاسبانية والروسية والصينية . وقد طالبت دول أمريكا اللاتينية بشدة أن تكون اللغة الاسبانية لغة عمل فى المؤتمرات والاجتماعات ، وفى الوثائق الرسمية لليونسكو ، وبذلك تصبح لغات العمل ثلاثاً بدلا من اثنتين (الانجليزية والفرنسية). وقد طالبت الوفود العربية بأن تكون العربية كذلك من لغات العمل فى المؤتمرات والاجتماعات عامة . وكان واضحاً أن المؤتمر لا يستطيع اجابة هذه المطالب كلها لأنها تكلف اليونسكو نفقات باهظة . فتقرر ، بناء على الاقتراح المعدل الذى تقدمت به الدول العربية ، أن تترجم الوثائق الرئيسية بانتظام إلى العربية ، وأن تساهم الدول العربية ومنظمة اليونسكو فى دفع النفقات التى تترتب على هذا الاجراء .

وإذا قارنا هذه الدورة الثالثة بالدورة الأولى ، التى عقدت بباريس فى أواخر سنة ١٩٤٦ ، ظهر لنا أن نظام هذه المؤسسة قد أخذ يستقر ، وبرنامجها واجراءاتها قد أخذ يبدو عليها مظاهر الثبات والاستقرار . وأصبحت الأهداف أكثر وضوحاً وجلاء ، والمشروعات أسلس قياداً ، وأدنى إلى الناحية العملية القريبة التحقيق.

وإذا كنا فى مصر نريد أن نفيد من هذه المنظمة على الوجه الأكمل ، فلا بد لنا أن نعنى بتنظيم المجالس والهيئات المحلية التى تتعاون معها فى مشاريعها ووجوه نشاطها المختلفة .

ومنظمة اليونسكو لا تقوم بنفسها بعمل الأبحاث والدراسات عادة ، بل تكتفى بالتوجيه والتأييد والاستعانة بالهيئات العلمية ، وبوجه خاص باللجان القومية ، فلا بد لنا فى مصر أن نتخذ الإجراء اللازم لتنظيم شعبتنا القومية وتمكينها من المساهمة الجدية فى أعمال المنظمة . ولا بد لنا أيضاً من تدعيم أداة الاتصال بيننا وبين المنظمة حتى نستطيع متابعة نشاطها ومشاريعها ...

استخدام السينما فى التعليم

للاستاذ محمد فؤاد جلال
أستاذ التربية بمدرسة المعلمين العليا

قامت وزارة المعارف فى العام الماضى بتجربة فى استخدام الأفلام السينمائية باعتبارها أداة أساسية للتعليم . وقد أجريت التجربة فى أربع مدارس مختلفة ، هى مدرسة الأرمان النموذجية الابتدائية ، والمدرسة السعيدية ومدرسة فاروق الأول الثانويتان ، ومدرسة المعلمين الابتدائية بالزيتون . وقد أردنا أن نوقف القراء على وصف هذه التجربة وما أسفرت عنه من نتائج ، فبدأنا فى هذا العدد بنشر المذكرة التى وضعها الأستاذ فؤاد جلال عن وظيفة السينما فى التعليم والطريقة العامة التى تتبع فى استخدامها ، لتوضيح خطة السير لمن سيقومون بتنفيذ التجربة (المحرر).

مقدمة :

إذا نظرنا إلى التعليم باعتباره عاملا على إيجاد نوع من الفاعلية الإيجابية بين الفرد وبيئته ، اتضحت لنا أهمية تعريف المتعلم بهذه البيئة تعريفاً صحيحاً يشمل عناصرها المختلفة من علمية وتاريخية وجغرافية ويبرز الصلة التى تربط بين هذه العناصر بعضها وبعض من جهة وبينها وبين حياة الانسان من جهة أخرى .

وفهم بيئة الفرد لا يقصد به الاقتصار على المحيط المحدود الذى يعيش فيه وإنما يتعدى إلى كل ما له صلة بحياته من أرجاء الأرض .

فالفحم الذى يستخرج من مناجم ويلز والخشب الذى يقطع من غابات السويد يتصلان بحياتنا اتصالا وثيقاً. وعلى ذلك تصبح هذه الغابات وتلك المناجم مما يجب علينا دراسته والتعرف عليه على أساس الصلة التى تربطنا بها ، كما تصبح المحيطات والسفن التى تمخر عبابها ناقلة إلينا سماد شيلى وقمح أستراليا وثيقة الصلة بهذه البيئة ، ويجب أن تشمل دراستنا كذلك الأشخاص والأقوام والحوادث

حاضرها وماضيها مما له أثر عميق فى تشكيل حياتنا الحاضرة والمستقبلة وتكييفها . فالحروب وحوادث التاريخ ونظم الحكم والإدارة فى العالم مرتبطة أشد الارتباط بحياتنا الحاضرة، وإدراكها إدراكاً صحيحاً مع إدراك صلتنا بها، من العوامل الأساسية فى توجيه الفرد وفى استجابته للحياة وتفاعله معها . ولا شك أن مما يزيد فى فهمنا وإدراكنا لحياتنا الخاصة ولمقوماتها المختلفة أن نقارن ما عند غيرنا بما عندنا فتلقى هذه المقارنة على حياتنا من الضوء ما يجعلنا أقدر على فهمها وإدراك محاسنها وعيوبها ، والاتجاه نحو إصلاحها والسمو بها .

التعليم والخبرة :

وخير ما يعتمد عليه التعليم فى توثيق الصلة بين المتعلم وبيئته هو الخبرة المباشرة للمتعلم ، بما فى هذه البيئة من مظاهر طبيعية وظواهر اجتماعية وإنسانية ومنشآت تاريخية وعمرانية وصناعية . . . الخ ما يتصل بالبيئة . وهذا هو ما يحدو بنا إلى القيام بالجولات والرحلات التى نقصد بها إلى تعريف المتعلم ، بيئته وما فيها وإدراك الصلة الوثيقة بينه وبينها ، ولكن مجال الرحلات قاصر عن أن يعرفنا بكل ما نرمى إلى تعرفه ، وكثيراً ما تكون مشاق الرحلة وزحمة المشاهدات صارفة للتلاميذ عن الإلمام بما يرون ، إذ أن ذلك يتطلب اختيار العناصر الأساسية من بين المشاهدات .

الصور المتحركة فى التعليم :

ولذلك كانت الصور المتحركة فى التعليم ضرورة من الضرورات فى العصر الحديث ، وهى فى الوقت نفسه خير بديل للخبرة أو الرحلة الذاتية ، لأنها تضع أمامنا صورة متحركة ، وتختار لنا العناصر ، وتجمعها وترتبها ترتيباً يجعل الإدراك والفهم والاستنتاج سهلا ميسوراً ، ثم انها بطبيعتها قد أدخلت فى التعليم عناصر ما كانت ممكنة بدونها فما كنا لنستطيع أن نبرز صورة تفتح البراعم ونمو النبات وهجرة الطيور والأسماك فى قاع المحيط ، وأضواء القطبين بدونها . هذا فضلا عن أن اهتمام رجال التربية بها واشتراكهم مع الفنيين فى رسم خطط الأفلام التعليمية وإخراجها قد جعل من كثير من هذه الأفلام دروساً ممتازة يستعصى على الكثيرين أن يجاروها بالوسائل العادية .

موقف المدرس :

وليس معنى هذا أن الصور المتحركة يمكن أن تقوم بالتعليم بدلا من المدرس، فهى ليست إلا وسيلة من الوسائل التى يستخدمها فى تعليم تلاميذه ، وغاية الأمر أنها وسيلة قوية فعالة ، يستطيع المدرس أن يفيد منها أكبر الفائدة إذا أحسن استخدامها ، وقد تنقلب إلى أداة تافهة أو ضارة أو مضيعة للوقت إذا أسيئ استعمالها، أو أسيء فهم وظيفتها التعليمية .

فالتعليم بالصور المتحركة يجب أن يكون جزءاً لا يتجزأ من خطة المدرس العامة بأن يوضع فى مكانه المناسب بين أجزاء هذه الخطة . وتكون الأشرطة التى يعرضها المدرس حلقات متماسكة مع السلسلة التعليمية العامة ، فلا تكون نشازاً فى نغمة التعليم بل تدعمها لها . ويتطلب ذلك أن يكون أمام المدرس خطته فى التعليم وأمامه فى الوقت نفسه قائمة بالأشرطة السينمائية اللازمة فيضع هذه إلى جانب غيرها من العناصر كالرحلات والدراسات الخارجية والداخلية فى الفصل والمعمل إلى غير ذلك . فاذا كان كل ذلك أمام المدرس أمكنه أن يضع خطة دراسية متكاملة تأخذ الأشرطة المتحركة فيها مكانها إلى جانب غيرها وتصبح جزءاً لا يتجزأ من الخطة العامة. وبذلك تؤدى وظيفتها التعليمية خير أداء .

وعلاوة على ذلك فان على المدرس أن يدرس كل شريط بالذات ويكيف طريقة العرض وخطواته بحيث يحقق الأغراض التعليمية على أوفى صورة ، وأن يمهد للشريط ويعقب عليه بما يتفق مع هذه الأغراض .

موقف التلميذ :

والتعليم عن طريق السينما يمكن إذا لم يحسن توجيهه أن يؤدى إلى نتائج خطيرة تتجمع كلها فى تشجيع السلبية عند التلاميذ . فالتعليم الصحيح يرمى إلى أن يكون موقف المتعلم من الدراسة موقفاً إيجابيا ، وأن تبرز فاعليته ونشاطه وقدرته على التفكير والعمل ، فكيف يتفق ذلك مع التعليم بالسينما حيث لا نصيب للمشاهد إلا مجرد المشاهدة ؟ وإذا اقتصر نصيب التلميذ على مجرد المشاهدة كان التعليم بالسينما ضاراً بلا شك ، أما إذا نظرنا إلى الشريط السينمائى باعتباره مجالا لخبرة جديدة وفاعلية جديدة من جانب التلميذ فان الآية تنعكس ويصبح للشريط ميزة واضحة من هذه الوجهة ، لأن اتساع أفقه يتيح لنا فى هذه الناحية ما لا يتيحه

الدرس العادى . ولذلك يجب أن يسبق عرض الفيلم إثارة النواحى المتعلقة بحياة التلميذ ومشاهداته اليومية مما له صلة بموضوع الشريط فيصبح ما يراه فى الشريط امتداداً لخبرته فى الحياة . وذلك بأن يعد المدرس لتلاميذه عدداً من الأسئلة ويثير فى عقولهم عدداً من المشكلات التى تجد جوابها فى الشريط ،وهذه الأسئلة يجب أن تكون من نوعين : أحدهما منصب على مشاهدات التلميذ وخبرته فى حياته اليومية فيما يتصل بموضوع الشريط أو ما يشابهه ، وثانيهما منصب على عناصر اقتبسها المدرس من الشريط نفسه وبذلك يتهيأ التلاميذ لمشاهدة الشريط تهيؤا مناسباً ولا يكون موقفهم منه مجرد المشاهدة السلبية .

كما أنه يجب أن يعقب العرض نشاط إيجابى للتلاميذ بتلخيص الشريط أو تسجيل شىء عنه أو المناقشة فيه ، على أن يخرجوا من هذه المناقشة بموضوعات للدراسة تقوم على أساس ما شاهدوه ، وهذه الدراسة قد تشمل تحقيق ما جاء بالشريط بالرجوع إلى المراجع أو بالمشاهدات والرحلات أو باجراء التجارب وقد تشمل توضيح ما جاء به غامضاً بعمل صور أو خرائط أو رسوم ، وقد تشمل التوسع فى دراسة نقط جاء بها الفيلم مقتضبة غير وافية ، أو متابعة الاهتمام بنواح معينة من الشريط تثير اهتمام التلاميذ وتستدعى منهم نشاطاً إيجابيا . بهذا وغيره من الوسائل يصبح موقف التلميذ من التعليم بالسينما موقفاً إيجابيا ، بل تصبح السينما وسيلة لإيجاد أنواع من النشاط الإيجابى لا تتوفر عناصره فى الدروس العادية ، ويصبح التعليم بالسينما نوعاً من الخبرة التى تؤدى إلى اتساع الأفق والفاعلية الإيجابية للتلاميذ .

تجربة التعليم بالسينما :

وإذا أردنا تجربة التعليم بالصور المتحركة فان من الضرورى أن نقف على ما سبق لغيرنا أن وصل إليه من النتائج فى تجارب التعليم بالسينما لكى نقف على ميزات هذا التعليم ، وعلى ما نستطيع وما لا نستطيع أن نحققه بواسطته ، وعلينا أن نضع هذه النتائج موضع الاختبار بالنسبة لظروفنا الخاصة . ولذلك فمن المفيد أن نلخص بعض النتائج الهامة التى وصل إليها من سبقونا فى التجارب وتتلخص هذه النتائج فيما يلى :

(أولا) إدراك الحقائق : فقد وجد أن الصور المتحركة أكثر الوسائل أثراً فى عملية إدراك الحقائق وإيضاحها ، وأنها تمتاز على الطرق السمعية لأنها تخرج الحقائق فى صورة واضحة المعالم وتضعها أمام التلميذ . وخصوصاً ما كان متعلقاً بوصف البعيد

من الأماكن كالمعالم الجغرافية والمصانع ، أو ما كانت تجرى فيه الحركة كالعمليات الصناعية وانحدار الماء ونزول الثلج وجريان الأنهار ، ومعيشة الوحوش فى غاباتها والطيور فى مسارحها وما إلى ذلك . فهنا نجد الميزة الواضحة للشريط المتحرك على الشرح اللفظى واستغلال الأفلام التى من هذا النوع يأتى بخير النتائج فى إكمال ما ينقص الدرس

(ثانياً) استبقاء الحقائق والمعلومات والصور الذهنية : فقد وجد أن ما يراه التلميذ فى شريط سينمائى يبقى عالقاً بذهنه مدة طويلة ولا يكون عرضة للنسيان بنفس الدرجة التى تنتج من الشرح القاصر على السماع . وذلك طبيعى لأن حاسة البصر هى أقدر الحواس على التحديد والإدراك ، ولأن الذاكرة البصرية هى أقوى أنواع الذاكرة عند معظم الأفراد ، وخصوصاً ، من كان فى دور التلمذة ممن لم يتعودوا التعامل بالمجردات والمدركات الكلية . ولأن تماسك موضوع الفيلم يؤدى إلى ثبوته فى الذهن وسهولة استرجاعه ولو بعد حين . وقد لوحظ أن التلاميذ المتوسطى الذكاء ومن هم دون المتوسط يستفيدون من التعليم بالسينما فائدة ملموسة ، إذ أن الشريط المتحرك يضع أمام أنظارهم الصور واضحة محسوسة فيغنيهم عن كثير من الجهد الذى قد لا يقدرون عليه .

(ثالثاً) أما بالنسبة للعمليات الدقيقة كالتجارب الكيمائية والطبيعية فقد وجد فى كثير من الأحوال أن رؤية التلاميذ لتجربة تجرى أمامهم فى الفصل أفضل من رؤيتهم لها فى شريط الصور المتحركة ، ولعل ذلك راجع إلى أن التجربة كما يجريها المدرس تمتاز بالوضوح وملاءمة ظروف التلاميذ ومستواهم فتفوق فى أثرها ما قد يرونه فى الفيلم .

(رابعاً) تظهر السينما للتلاميذ ما لا يمكن أن يروه من عمليات كنمو النبات والحيوان وفقس البيض وطيران الطيور ، وتستطيع أن تحشد المقدمات بحيث يسهل تتبع النتائج فى وقت قصير .

(خامساً) ان العرض السريع كثيراً ما يفوت على التلاميذ إدراك بعض الحقائق الأساسية فى الشريط فلا يستفيدون إلا من أكثر نواحيه بروزاً ، وأشدها أثراً بينما تكون هناك مواضع هامة جداً تضيع فى زحمة العرض وهذه المواضع هى التى يجب على المدرس أن يعيد العرض أو يوقفه عندها لكى تأخذ الأهمية الكافية .

ولكى نستفيد من الشريط السينمائى كوسيلة تعليمية يجب أن نكمل ما قد يكون

به من نقص وفقاً للمبادىء المتقدمة . ومعنى ذلك أن ندرس كل شريط بالذات لنعلم ما الذى يزودنا به هذا الشريط ، وأن نأخذ ذلك فى اعتبارنا حتى نهيء العناصر التى تكمله . فالمدرس الذى يعتمد على الشريط اعتماداً كلياً إنما ينقص من فائدة التلاميذ لدرجة كبيرة .

مراحل الدرس :

والدرس المبنى على السينما يجب أن ينظر إليه على مراحل ثلاث :

(أولا) مرحلة التمهيد : وهذه تشمل معرفة المدرس لموضوع الشريط ودراسته له واستعداده لشرح موضوعه ، وإعداده للأسئلة التمهيدية ، والأسئلة الاسترجاعية .

فالمدرس يجب أن يدرس الشريط دراسة وافية ويعد الأسئلة التى يلقيها على التلاميذ قبل بدء العرض حتى يجعل تقبلهم للعرض منتجاً أكبر إنتاج ممكن ويجب أن يعد نفسه لشرح النقط التى يرى أنها تحتاج للشرح ، وأن يعد الأسئلة الاسترجاعيةالتى يوجهها للتلاميذ بعد العرض .

(ثانياً) مرحلة العرض : وفيها يعرض الشريط ، وهنا نجد أن هناك أكثر من طريقة لذلك . ولا شك أن الطريقة تختلف باختلاف نوع الشريط وطبيعة الموضوع وأعمار التلاميذ ، ولكن عرضاً واحداً للشريط لا يكفى فى أغلب الأحيان لأن العرض الأول كثيراً ما يضيع أثره فى غمار تشوق التلاميذ وتتبعهم لما يجرى أمامهم من الحوادث ، فهم ينظرون إليه كقصة فى أول عرض ولكنهم لا يدركون مغزاه إلا فى العرض الثانى .

ويتفنن المدرسون فى هذا العرض الثانى فمنهم من يجعله مجزأ بحيث يقف العرض بعد كل جزء ، ويتناقش المدرس مع تلاميذه فيما شاهدوه فيه قبل أن ينتقلوا إلى التالى وهكذا ، وقد بلغ الأمر ببعضهم أنه يعرض الشريط كاملا لثالث مرة بعد العرض المجزأ الذى ذكرناه .

وليست هناك طريقة ثابتة يمكن أن يتبعها الجميع فى هذا الصدد ، وعلى المدرس أن يفكر فى كل شريط على حدة ، وأن ينوع فى طرق العرض حسبما يرى أن الظرف يقتضيه ، على أن يحتفظ بحكمه على فائدة الطريقة إلى أن يقارن النتائج التى يحصل عليها التلاميذ بعد مختلف طرائق العرض .

(ثالثاً) مرحلة الاسترجاع : وهى مرحلة هامة جداً وبدونها لا تتم فائدة محسوسة

من التعليم بالسينما لأنها الوسيلة التى توصلنا إلى بلورة الموضوع وتوضيحه وتثبيته فهى تتيح للتلاميذ أن يعودوا بأفكارهم إلى ما رأوه ويعملوا فيه الفكر، ويتناولوه بالتحليل والمقارنة والتعليق ، ويخرجوا منه بنتائج مناسبة لما يرمون إليه من غرض فى دراسته .

وهنا أيضاً تختلف الطرق التى تستخدم ، فمن المدرسين من يفضل الاكتفاء بالمناقشة الشفوية يصل فيها إلى سبر فهم التلاميذ للموضوع وتذكيرهم بما شاهدوه ، ومنهم من يطلب منهم كتابة ملخص لموضوع الشريط ، ولهذه الطريقة فائدة تجريبية كبرى لأنها تتيح للمدرس أن يقدر مدى الفائدة التى استفادوها من الدرس ، ويمكنه على هذا الأساس أن يقارن بين مختلف الطرق والأساليب فى استخدام الصور المتحركة .

وهناك طريقة أخرى هى أن يعد المدرس أوراقاً فيها أسئلة تجاب بكلمة أو جملة قصيرة ، وجمل تكمل بوضع كلمة أو كلمات فى فراغات خاصة ، فيوزع هذه الأوراق على التلاميذ بعد العرض فلا تستغرق الإجابة عليها غير دقائق قليلة وفى كلتا الحالتين تعقب مرحلة التسجيل الكتابى فترة للمناقشة الشفوية التى بدونها لا يستطيع أن يدرك تماماً مقدار استجابة التلاميذ لموضوع الفيلم .

والواقع أن من المستحسن أن يستخدم المدرس هذه الطرق بالتبادل وأن يسجل مدى الفائدة من كل منها ومدى استجابة التلاميذ لها . ومعنى ذلك أن المدرس يجب أن يكتب تقريراً مختصراً عن كل شريط بعد عرضه حتى يستطيع أن يقارن بين نتائجه المختلفة ، وحتى يمكن أن تسير التجربة على أساس علمى ويختار الطريقة التى تثبت له فائدتها .

ويمكن المدرس أن يتتبع ما أفاده التلاميذ من الفلم بعمل اختبارات على فترات متباعدة فى مسائل تتعلق بموضوعه .

توجيهات عملية :

وفيما يلى توجيهات عملية لاستخدام السينما فى الدروس :

اختيار الفيلم : يراعى فى اختيار الفيلم أن يكون وثيق الصلة بالمنهج . ويفضل منه ما يتناول وحدة علمية محدودة .

أما الفيلم الذى يضم موضوعاً متشعب الأطراف فيحسن استخدامه فى المراجعة .

والفيلم الذى يستدعى تركيز الفكر مع شدة الملاحظة والاستنتاج يلزم ألا يزيد طوله على أربعمائة قدم حتى لا يستغرق عرضه أكثر من ١٥ دقيقة لأن هذا هو

الحد الذى تحتمله أعمار التلاميذ فى المدارس الثانوية .

ويفضل الفيلم الذى مقاسه ١٦ م على المقاس الكبير ذى الـ ٣٥ م لأن الأول يسهل استخدامه فى الفصل، أما الثانى فيحتاج لحجرة فسيحة واستعداد خاص مما تتولد عنه فكرة التسلية عند التلاميذ وهذه يلزم تجنبها .

وتجب العناية باختيار الفيلم الناطق بحيث تكون لغته سهلة يتمكن التلاميذ من تتبعها وفهمها .

إعداد الدرس : يجب أن يستعرض المدرس الفيلم مرة أو أكثر قبل الدرس ليعرف محتوياته بالتفصيل ويدرك المواضع التى يتناولها بالشرح والتعليق . ويلزم أن يدرب نفسه على الكلام بالسرعة التى يجرى بها الفيلم، وذلك لضمان التوافق بين حديثه والصور المعروضة .

ومن الضرورى أن يكون المدرس خبيراً باستخدام أجهزة العرض غير معتمد على المحضر، بحيث يتمكن من أن يعرض الفيلم بنفسه أو يوقف عرضه أو يعيد جزءاً منه .

ويتخذ المدرس الإجراءات الكفيلة باظلام الحجرة وبدء العرض فى مدة قصيرة لا تتجاوز بضع ثوان . ولذلك يلزم أن يضع علامات على الأرض حيث يوضع جهاز العرض فى المكان الملائم وأن يعهد للتلاميذ المجاورين للنوافذ أمر إغلاقها بسرعة .

فى أثناء الدرس : المبدأ الذى يقوم عليه استخدام السينما فى التعليم هو أنها من أقوى وسائل التعبير والشرح والتفهيم . وكل مظهر يتنافى مع هذا المبدأ واجب تجنبه . ومن الخطأ أن يظن أنها تستخدم لمجرد التسلية .

ولكى يتحقق هذا المبدأ يلزم عرض الفيلم فى أثناء الحصة وفى الوقت الملائم لدرس موضوعه . وأفضل مكان للعرض هو الفصل نفسه . ويكون الفيلم إذ ذاك إحدى وسائل التعليم . مثله فى ذلك مثل السبورة والمصور الجغرافى وأجهزة الطبيعة أو الكيمياء.

ويستطيع المدرس أن يستعين فى أثناء عرض الفيلم بوسائل أخرى كالفانوس السحرى أو الابيدياسكوب، كما يمكن أن يضع بنفسه صوراً أو رسوماً تخطيطية على الورق الشف (سلوفان) ويعرضها على الفانوس وذلك استيفاء للشرح أو علاجاً لنقص فى الفيلم .

وقد تدعو الحاجة إلى إعادة عرض الفيلم وفى هذه الحالة يلزم أن يلف عكسياً . ففى أثناء هذه العملية يطفأ النور أو تغطى العدسة باليد، حتى لا تظهر الصور المعكوسة على الشاشة فتثير الضحك ويضطرب النظام .

ولا توجد طريقة محدودة للسير بالدرس الذى يستعان فيه بالسينما ، لأنها تتكيف بموضوع الفيلم ومستوى التلاميذ وظروف الزمان والمكان . وللمدرس أن يتبع الطريقة التى تلائمه ويمكنه أن يستغل بها فائدة السينما إلى أبعد حد . وعلى سبيل المثال نجمل له فيما يلى طريقتين سبق اتباعهما واتضحت فائدتهما :

الطريقة الأولى :

١ — يسأل المدرس تلاميذه أسئلة متعلقة بموضوع الفيلم ولا يعلق على إجابتهم . أو يوجه اهتمامهم إلى النقط العلمية والمشاهد التى يتناولها الفيلم .

٢ — يعرض الفيلم ويتولى المدرس شرحه . ولا مانع من إيقاف العرض مدة وجيزة لاستكمال الشرح .

٣ — بعد الانتهاء من العرض يعيد المدرس الأسئلة التى سبق إلقاؤها على التلاميذ ويعلق على إجابتهم أو يسألهم فى النقط العلمية التى وجه انتباههم إليها . وإذا اتضح أنهم لم يهضموا فهم موضوع الفيلم أعاد عرضه وشرحه .

٤ — يحسن أن يكلف التلاميذ بكتابة ملخص لموضوع الفيلم كلما أمكن ذلك أو تسجيل ما ورد فيه .

الطريقة الثانية :

١ — يعرض الفيلم كاملا بغير تعليق أو شرح من المدرس .

٢ — يعاد عرض الفيلم على أجزاء يختارها المدرس . وقبل عرض كل جزء يوجه اهتمام التلاميذ إلى ما سيشاهدونه فيه من الظواهر والنقط العلمية ، وفى أثناء العرض يتولى المدرس التعليق والشرح .

٣ — يعاد عرض الفيلم بأكمله مع الشرح إذا لزم .

٤ — يسأل المدرس التلاميذ أسئلة مختلفة فى موضوع الفيلم ليتبين مقدار فهمهم إياه .

٥ — يحسن أن يسجل التلاميذ موضوع الفيلم كلما أمكن ذلك .

وربما كانت هذه الطريقة أكثر ملاءمة للأفلام الناطقة .

وفى كلتا الطريقتين يراعى أن تكون الأسئلة قصيرة وفى صميم الموضوع ، ولا تحتاج الإجابة عليها إلا لبضع كلمات . وقد يتراءى لبعض التلاميذ أن يسأل أسئلة

فى أثناء عرض الفيلم . وهذه يلزم تأجيلها لما بعد العرض .

وبعد انتهاء العرض يستمر الدرس بحالة طبيعية كأن لم يدخل عليه عنصر جديد ولا يصح أن يؤجل عرض الفيلم إلى آخر الدرس، لأنه يكون إذ ذاك قليل الفائدة .

السينما خارج الدرس : لامانع من استخدام السينما فى أوقات النشاط المدرسى الحر لتزويد التلاميذ بقسط من الثقافة العامة ، ويكون ذلك فى صالة عرض فسيحة . ويشاهد العرض تلاميذ متجانسون فى المستوى العلمى . ويلزم أن يقوم أحد المدرسين بشرح موضوع الفيلم . ويا حبذا لو أثير بعد العرض حوار بين التلاميذ يتولى قيادته المدرس ، ويتناول موضوع الفيلم ومبلغ استفادتهم منه .

ولا بأس من أن تعرض على التلاميذ أفلام للتسلية على أن تكون خالية من المشاهد المنافية للآداب .

التحفز العقلى عند الأطفال

واستغلاله فى دراسة مشاهد الطبيعة

للاستاذ عبد القادر غالى
ناظر مدرسة المعلمين الابتدائية
بشبين الكوم

يذهب الكثير من العلماء إلى الاعتقاد بوجود قدر من التحفز كامن فى المادة الأولية للحياة أو (البروتوبلازم) يدفع الكائن الحى كبيراً كان أو صغيراً بسيطاً كان أو معقداً إلى القيام بوظائفه الحيوية . وهذا التحفز أو الاستعداد الكامن فى كل خلية من خلاياه والذى يدفعه كأنه مسوق نحو غاية معينة ، لهو الفارق الوحيد الذى يفرق بين حالتى الكائن قبيل الموت وبعده .

فالخلايا العصبية فى كل من العين والأذن والجلد لا تختلف كثيراً فيما بينها من الناحية التركيبية ، كما أن إحداها لا تختلف عن نفسها كثيراً فى حالتى الموت والحياة إلا فى نوع التحفز الكامن فى كل منها . هذا التحفز الذى يجعل الخلية العصبية الحية

فى العين قادرة على التأثر بالضوء ، والخلية العصبية فى الأذن تنفعل بهزات الصوت ، والتى بالجلد تتأثر باللمس والحرارة ، فى حين أن الخلية العصبية الميتة لا تتأثر بتلك المؤثرات . أما طبيعة هذا التحفز الفيزيقى فليس من السهل معرفتها على حقيقتها وإنما يمكننا الاستدلال عليها بمظاهرها .

ويلوح لكل من لاحظ الأطفال بعين ثاقبة أثناء لعبهم أو أثناء مرافقتهم إلى نزهة خلوية ، أن بالطفل نوعاً من التحفز على غرار التحفز البيولوجى الذى أوجزنا فى شرحه تحفز ليس فيزيقياً ، وإنما هو تحفز عقلى يرجع إلى النمو بأوسع معانيه ، تحفز نحو المعرفة ونحو اكتساب خبرات بالبيئة التى تحيط بالطفل . فطفلك الذى يرهقك بأسئلته أو الذى يندفع إلى الأشياء يفكها قطعاً أو يخربها انما هو مدفوع بذلك التحفز نحو المعرفة .

والمشاهد أن بالطفل منذ نعومة أظفاره تحفزاً لاكتساب خبرات فى محيط الكائنات الحية التى تحيط به ، وأن هذا النوع من التحفز قوى عند أغلب الأطفال ، فقد يملك عليهم لبهم ويستهويهم إلى أقصى الحدود . ولعل بعض الأطفال فى ميلهم الشديد إلى الكائنات الحية يجنحون إلى سلوك يواجهون فيه بعض الصعاب والأذى . ولكن شدة تأثرهم بهذا الاستعداد الفطرى أو التحفز يجعلهم يستهينون بكل ما يلاقونه إزاء تحقيق ميولهم ، فالطفل الذى يتسلق شجرة عالية ليرى صغار الطير ، أو الذى يندفع إلى عش من الزنابير أو النحل ليرى كيف تبنى هذه المخلوقات عشها ، قد يتعرض لنوع من العقاب ، لكنه يقبله راضياً ولا يتردد أن يعاود الكرة مراراً وكأنه مدفوع إلى غاية معينة .

وربما يرجع قوة هذا التحفز لاكتساب خبرات بالكائنات الحية عند الطفل إلى أنه تراث طبيعى ورثه عن أسلافه القدماء حينما كان الإنسان الأول يسعى لاكتساب خبراته ويزيدها تدريجياً بما يحيط به من وحوش ضارية وأنواع مختلفة من نبات وحيوان.

التحفز فى دراسة مشاهد الطبيعة :

يشعر بهذا التحفز عند الأطفال مدرس المشاهد عند ما يرافق تلاميذه إلى حديقة الحيوان أو إلى حديقة نباتية عامة ، أو إلى حديقة الأسماك مثلا ، فسرعان ما ينتشر الأطفال فى أرجائها كل منهم يبحث عما يستهويه من الكائنات الحية ، وعبثاً يحاول المدرس أن يجمع شتاتهم ، أو أن يلمهم فى صعيد واحد ليلقى عليهم درساً موحداً —

وهذا فى ظاهره فوضى لكل من لا يعرف طبيعة الطفل ، ولكنه طبيعى إذا حل الطفل بدلا من الدرس فى بؤرة اهتمامنا .

فموضوعات الدراسة فى ذاتها ليست غرضاً بقدر ما يكتسبه الطفل أثناء الدراسة من صفات . ولما كان الغرض العام فى دراسة مشاهد الطبيعة هو إنماء طفل محب للكائنات الحية عطوف عليها شغوف بها ، تواق إلى تعرفه عاداتها وطرق معيشتها ، لهذا يستوى فى نظر المربين أن يشغف الطفل بدراسته الأسماك أو الطيور أو الحشرات ما دامت تتوافر فى كل من هذه الدراسات عناصر اللذة واكتساب خبرات طيبة حول كل من هذه الكائنات .

ولهذا وجب أن تكون مناهج الدراسة فى مشاهد الطبيعة مرنة تسمح للطفل بحرية اختيار ما يستهويه دراسته فى محيط الكائنات الحية الزاخر بالصور والأعاجيب . وخير طريقة تسمح بهذه الحرية هى طريقة المشروعات .

ولعل الحادثة التى وقعت لى عند زيارتى للمدرسة النموذجية بحدائق القبة فى سنة ١٩٤١ تعتبر مثلا لما يصح أن يعمله المدرس فى دروس مشاهد الطبيعة ، فقد كانت المدرسة تسير فى دراستها لهذه المادة على طريقة المشروعات ، وكان من بين المشروعات التى اهتم الأطفال بدراستها مشروع تربية الأسماك فأخذوا يحفرون أحواضاً ثلاثة فى حديقة المدرسة زودوها بتيار متصل من الماء ، ثم أخذوا يجلبون إلى هذه الأحواض نوعاً من (سمك المبروك) فى كل حوض زوجان ، وعند ما حان وقت التزاوج بين ذكور السمك وإناثه صنعت حضانات مكونة من الليف الأحمر ، ويحيط بها من الخارج إطارات خشبية تدلى هذه الحضانات فى وضع مائل إلى أعماق مناسبة وسط الأحواض فإذا ما سقطت بويضات الأنثى المخصبة فوق نسيج الليف التصقت به بواسطة المادة الغروية التى تحيط بها وأصبح نسيج الليف مغللا بعقود كثيفة من بويضات صغيرة ويمكن المدرس بهذه الطريقة أن يعرضها من آن لآخر على تلاميذه ليتابعوا نمو وإفراخ أجنة الأسماك .

ولكم كان سرور الأطفال كبيراً عند ما كانوا يشاهدون أرجال السمك الصغير تقترب من حافة الحوض لتختطف فتات الطعام ، ثم تسير بها مسرعة إلى داخل الحوض ، أو عند ما يرون الأم تصعد إلى سطح الماء فتحرك صمامات خياشمها إقفالا وفتحاً أثناء التنفس .

وفى ذات يوم بينما كان التلاميذ يبحثون عن صغار الأسماك بشباكهم ليضعوا

بعضها فى زجاجات مملوءة بالماء إذا بالسمك الصغير قد اختفى اختفاء تاما من الأحواض ولم يعرفوا لهذا الاختفاء سبباً ، وقد تصادف أنى زرت المدرسة فى هذا اليوم فعرضت على المشكلة فبدأت فى دراستها مع التلاميذ دون أن أتكهن بالسبب .

وهنا تحول المشروع الأصلى من تربية الأسماك إلى حل مشكلة اختفاء السمك الصغير .

توجهت أنا والتلاميذ إلى الحوض نحمل الشباك الصغيرة ، ثم طلبت إلى رفاقى الصغار معاودة البحث عن صغار الأسماك تحت أعماق مختلفة ، ولكن أشد ما كانت دهشتنا أن اصطادت الشباك عدداً من الخنافس المائية نقلها التلاميذ إلى قارورات مملوءة بالماء ثم اتجه اهتمامهم إلى دراسة عادات هذه الحشرة ، لعل فى دراستها مفتاحاً لمشكلة اختفاء الأسماك الصغيرة .

ولست أشك فى أن اللذة التى تابع بها التلاميذ دراسة هذه الحشرة لم تكن على الإطلاق أقل منها حين متابعتهم للمشروع الأصلى .

لقد أمضوا وقتاً طيباً مملوءاً باللذة فى متابعة حركتها المجدافية ، وكذلك استفسروا كثيراً عن سبب صعودها إلى سطح الماء من آن لآخر ، فبينت لهم أنها حشرة أرضية أصلا لكنها عاشت فى الماء فلم تزل تعتمد على الهواء الجوى فى التنفس ، مثلها فى ذلك مثل الحوت .

وقد سألنى أحدهم : ما غذاؤها ؟ فأمرت بعض التلاميذ بأن يحضر دودة من ديدان الأرض ، وبعض فتات لحم المطبخ ، وسمكة صغيرة من الأسماك التى كانوا يحفظونها فى كؤوس الماء ، وبعض أوراق وجذور لنباتات مائية ، ثم وضعنا كلا من هذه الأشياء فى كأس منفردة تحتوى إحدى هذه الحشرات وهنا رأى التلاميذ عجباً رأوا منظراً هز من مشاعرهم فأخذوا يهللون ويصيحون دهشة واستغراباً ، فقد انقضت الخنفساء المائية على فتات اللحم فالتهمته وعلى دودة الأرض فقضمتها ، وصارت تقطع من أوصالها بواسطة فكوكها الحادة وأطرافها الأمامية الكلابية — كذلك هجمت على السمكة الصغيرة فلم تبق على شىء منها . وبذلك أصبح من السهل على التلاميذ معرفة المسئول عن اختفاء السمك الصغير فى الأحواض .

من هذه التجربة الواقعية يتضح للقارىء الكريم أن طريقة المشروعات إن سارت سيرها الصحيح ، فهى خير الطرق لإذكاء تحفز الأطفال نحو دراسة مشاهد الطبيعة أما إذا سارت الدراسة بالطريقة الآلية ، وبين جدران الفصل الأربعة ، فهى لا شك مخمدة لهذا التحفز قاتلة له .

أصبحتا قديمتين !

وجهت هذا الخطاب إلى محرر الملحق التعليمي الأسبوعي لجريدة التيمس الدكتورة فلمنج ، إحدى أساتذة معهد التربية بلندن . وقد رأينا أن ننشره على قراء هذه الصحيفة لما له من دلالة على اتجاهات التربية الحالية فى انجلترا .

سيدى :

لقد أثارنى ما قرأته على صفحات هذه المجلة من أن البعض لا يزال حتى الوقت الحاضر يعتبر طريقة المشروعات وطريقة النشاط الجمعى طريقتين حديثتين فى التربية . ولقد كان مثل هذا القول يبدو صحيحاً منذ خمس وعشرين سنة ، أما الآن فإن أثرهما من حيث أنهما ينميان الاهتمام ويدفعان التلميذ نحو التعلم ، قد أصبح حقيقة ثابتة .

والواقع أن هاتين الطريقتين تمثلان وجهة نظر القرن العشرين فى تفسير عملية التعلم أكثر مما تمثلان وجهة نظر القرن التاسع عشر ، فهما تسلمان بأن النشاط الجمعى أمر مرغوب فيه ، وأن المسئولية يجب أن تلقى على كاهل المتعلم ، كما تطالبان المدرس بأن يكيف — عن قصد — خطة تدريسه كى تتفق مع استعدادات تلاميذه ، وهما يشجعان الأطفال الصغار على الجرى وراء المعرفة ، الأمر الذى كان يظن أنه مقصور على طلاب العلم فى الجامعات . هذا وقد أدى ما تنطوى عليه هاتان الطريقتان من إيمان بما فى الطفولة والشباب من قوة كامنة إلى السيطرة على المواد الدراسية وزيادة التمكن منها .

وقد ارتبطت هاتان الطريقتان فى بعض الأحيان بتفسير الحياة تفسيراً يقوم على الفردية — أى إطلاق العنان للفرد يعمل ما يشاء من غير تدخل ، ولكن مثل هذا الارتباط لم يكن مقصوداً . وذلك لأن ما قدمناه يمكن أن نقدره دون الرجوع إلى هذه النظرة الفردية التى ترتبط ارتباطاً وثيقاً بنظريات القرن التاسع عشر .

ش .م. فلمنج

تنظيم مدرسى جديد

مترجمة بتصرف عن « ملحق التيمس الخاص بالتربية »

إن تنفيذ المقترحات الرئيسية التى اشتمل عليها قانون التعليم الجديد بانجلترا[1] ، فى خلال السنوات العشر القادمة ، يستلزم إنشاء عدد كبير من المبانى المدرسية التى سيخصص أغلبها للمدارس التى تضم من هم فوق الحادية عشرة من التلاميذ. ولما كان هذا يتيح لنا الفرصة لوضع خطة جديدة لمبان تكون أكثر ملاءمة لحاجات التربية الحديثة ، فإنه يجدر بنا أن نفكر فيما إذا كان من الصواب ، من الناحية التربوية ، أن نستمر على اتخاذ الفصل أساساً للتنظيم المدرسى ، كما هى الحال الآن ، وأن نجعل حجرة الدراسة بصورتها الراهنة الوحدة الأساسية للبناء فى المدارس الجديدة .

وقد واجه المربون وما زالوا يواجهون كثيراً من المشاكل التعليمية التى تتصل بنمو التلاميذ فى مرحلة التعليم الثانوى ، وهى مشاكل تحتاج إلى حل وتذليل . غير أن هذه المشاكل فى الواقع لا يمكن أن تحل بمجرد إنشاء حجرات للمواد إلى جانب العدد المقرر من حجرات الفصول العادية . لا ، ليس الأمر كذلك ، فقد تقرر منذ عهد بعيد أننا نحتاج إلى حجرات من نوع آخر ، حجرات تفسح للتلاميذ فى مجال الدراسة العملية ، وأخرى تهيأ للعمل الفردى بحيث تسمح لمجموعة صغيرة من التلاميذ — لا يتجاوز عددها العشرين — أن تقوم بدراسة منتجة . وإذا كانت بعض المدارس الحديثة تحاول علاج ما فى نظام الفصول التقليدى من نقص بتقسيم التلاميذ على أساس ذكائهم إلى شعب متجانسة ، فإن هذا التقسيم — بالرغم مما يتسم به من مظهر الدقة — يمكن الاعتراض عليه من الناحية السيكلوجية بأن اختبارات الذكاء إنما تبين القدرات العامة للتلاميذ ، فى حين أن الواقع يدل على أن سرعة تقدم التلاميذ تختلف من مادة إلى مادة ، فضلا عن أن هناك ظروفاً أخرى كثيرة تؤثر فى إنتاج التلميذ من وقت لآخر . وإذن فنظام الشعب غير كاف وغير مجد . هذا إلى أنه ليس من السهل — فى معظم المدارس — نقل التلميذ من شعبة إلى أخرى عند ما

---

(١) هو القانون الذى صدر فى سنة ١٩٤٤ لتنظيم التعليم بعد الحرب .

يتبين أن الأولى لم تعد ملائمة له . وقد يحاول المعلمون مسايرة حاجات التلاميذ على اختلافهم بتقسيمهم إلى مجموعات صغيرة فى داخل الفصل الواحد ، وهم كثيراً ما يبذلون جهوداً جبارة فى العناية بمن يطلقون عليهم « الأغبياء » أو « المتخلفين » ، ولكنهم قد يواجهون صعوبات كثيرة إذا وجدوا أنفسهم أمام عدد كبير من الضعفاء الذين يحتاجون إلى رعاية المعلم وإرشاده فى وقت واحد . ثم إنه مهما يبلغ عطف المعلم على هؤلاء التلاميذ فإنه سيجد نفسه مسوقاً إلى معاملتهم على اعتبار أنهم شواذ ، وينتهى الأمر بهم حتماً إلى التسليم بهذا الوضع . وفى هذه الحال يكون نظام التقسيم إلى شعب متجانسة نظاماً ينطوى على نتائج اجتماعية ضارة .

ولكن إذا كنا لا نوافق على تقسيم التلاميذ المستجدين تبعاً لذكائهم العام فما طريقة التقسيم التى يصح أن نتبعها ؟

لعل الجواب على هذا السؤال هو أن نعدل عن النظام التقليدى الذى يتخذ الفصول أساساً للتنظيم المدرسى ، وأن نحل محله نظاماً آخر يقوم على تقسيم التلاميذ على الوجه الآتى :

١ — مجموعات كبرى لتلقى دروس عامة ، يصل عدد التلاميذ فيها إلى مائة أو أكثر .

٢ — مجموعات صغيرة للدراسة الفردية لا يتجاوز عدد الواحدة منها العشرة من التلاميذ .

٣ — مجموعات للدراسة العملية فى الغرف المخصصة لذلك يبلغ عدد كل منها من خمسة عشر إلى عشرين تلميذاً .

وإذا أعد بناء المدرسة على وجه يلائم هذا النظام المقترح فلن تكون هناك صعوبة فى إعداد جدول الدراسة بحيث يوزع اليوم المدرسى بين هذه النواحى الثلاث من العمل توزيعاً متزناً ، مع تخصيص بعض الحصص للرياضة البدنية وأخرى للمكتبة.

وإذا أردنا أن نستعرض المبررات التى يستند إليها هذا التنظيم الجديد فإنه يحسن بنا أن نبدأ بالوحدة الأولى — وهى المجموعة الكبرى — فهى أكثر الوحدات تعرضاً للنقد . إن من أهم ما ينبغى أن يعنى به المعلم فى عمله إعداد المادة الملائمة لإثارة ميول التلاميذ وتوجيهها ، ومع أن هذا يستلزم تهيئة الجو الذى يثير فى التلميذ الرغبة فى التعلم فإن هناك دائماً مجالا للمحاضرة أو الإلقاء الشفهى . والإلقاء الشفهى هو أقرب الطرق لنقل الأفكار من المعلم لتلاميذه ، وهو وسيلة ذات أهمية كبرى فى هذه السن من

حياة التلاميذ ، إذ يمكن معها الاستعانة بوسائل أخرى تعليمية كالسينما والخرائط والحاكى . ودروس الإلقاء الشفهى لمجموعة كبرى كهذه لها مزية أخرى لا يستهان بها ، تلك هى تمكين المدرس من إعدادها إعداداً أدق وأصلح ، لأن عددها سيكون أقل من ذى قبل .

وقد يقال : وكيف يستفيد التلاميذ من المحاضرات فى مجموعة كبيرة كهذه ، وهم مختلفون فى قدراتهم ؟ والجواب على هذا أن ذلك يتوقف على المدرس . فإذا ما فكر فيما ينبغى أن يكون مثار اهتمام تلاميذه ، ونظمه فى سلسلة من الأحاديث أو المحاضرات ، وفكر فى وسائل الإيضاح المناسبة التى يمكن استخدامها فى هذه الأحاديث ، فليس من الضرورى حينئذ تقسيم التلاميذ تقسيما دقيقاً بحسب قدراتهم ، بل من الممكن أن يسير المدرس بنجاح فى هذه الدروس الإلقائية فى فصول مكونة من أربعين تلميذاً أو ستين أو مائة ، ما دام تلاميذ الفصل من سن واحدة .

ولنأخذ مادة التاريخ كمثال لما يمكن عمله . فإذا وضع مدرسوها منهجاً لكل سنة دراسية ، فإنهم يستطيعون اختيار بعض موضوعات هامة من هذه المادة ليعالجوها بطريق المحاضرة فى القاعة التى تضم المجموعة الكبرى ، ويستطيعون أن يستخدموا فى محاضراتهم كثيراً من وسائل الإيضاح كالفانوس السحرى ، والسينما والحاكى ، والخرائط المضاءة . وينبغى أن تكون كل محاضرة — أو حديث — درساً شائقاً مثيراً فى التلاميذ الرغبة فى البحث والمناقشة عند ما يلتقون فى المجموعات الصغيرة للدراسة الفردية .

ويمكن القول بأن طريقة الإلقاء الشفوى هذه — أو المحاضرات — ستحفز المدرسين على الاهتمام بمحاضراتهم ، وتجعلهم يشعرون بالتبعة عن العناية بإعدادها إعداداً طيباً ، لأنها من المناسبات المدرسية الهامة فى الأسبوع . ويمكن اتخاذ هذه الطريقة فى مواد التاريخ ، والجغرافيا ، والعلوم الاجتماعية ، والصحة ، والأدب (بما فيه من تمثيل وموسيقى) . كما أن هناك مناسبات يمكن أن تلقى فيها على المجموعات الكبرى محاضرات فى الفنون ، والعلوم والرياضة ، واللغات . هذا ، وإن انضمام التلاميذ إلى مجموعة كبرى أساسها السن لا القدرات العقلية يكون منهم وحدة اجتماعية طبيعية ، لا يشعر فيها التلميذ الأقل ذكاء بأنه منعزل عن إخوانه المتفوقين عليه .

ومن الواضح أن الغاية من المحاضرات الجمعية التى على هذا النمط إنما هى غاية

محدودة يشترك فيها جميع التلاميذ بنسب متفاوتة . أما الدراسة فى المكتبة ، أو فى المجموعات الصغيرة ، فهى التى تتيح الفرصة للقيام بأهم عمل تربوى ، ذلك لأن المدرس يشرف على المجموعة الصغيرة ، ويستطيع أن يعنى عناية فردية بكل تلميذ ، وأن يقف على ميوله ويتحرى صعوباته ، ويناقش مشاكله ، وينظم برنامج العمل على أساس قدرته الشخصية .

ونظام الفصول التقليدى بحالته الراهنة يجعل من الممكن أن يفهم بعض التلاميذ درساً من الدروس ، أو مسألة من المسائل ، فهماً خطأ ، ويظلون على هذا الخطأ مدة طويلة من غير أن يكشفه المدرس . والمعروف أن حيرة التلميذ فى الفهم تبعث فيه الاضطراب والإهمال فى الدرس والتبلد . وهذه الحيرة التى قد يقع فيها التلميذ تحتم علينا أن نعمل على ملاحظة هذا العجز عن الفهم عنده بمجرد ظهوره . فقد نستطيع بالشرح المناسب أن نوضح ما غمض عليه ، وبذلك نقيه شر الوقوع فى الحيرة التى ربما لازمته شهوراً من حياته . ولا شك أن المدرس يستطيع أن يقوم بذلك فى سهولة ويسر إذا أشرف على مجموعات صغيرة من التلاميذ فى فترات معينة من الأسبوع .

وقد دلت التجربة على أن التلميذ يستطيع فى ظل النظام المقترح أن يضطلع بقسط أوفر من العمل ، وأن يكون أكثر إنتاجاً فى الوقت المعين له ، وأن يحظى بفرص أكثر تنوعاً . فمن اليسير عليه ، حينئذ ، أن يكتسب عادة التركيز ، وأن يتعلم كيف يحصل المعارف بنفسه — لأنه يجد نفسه فى بيئة يألفها ويطمئن إليها — فيستشعر الثقة بنفسه ، كما أنه يتعلم كيف يعبر عن آرائه ، ويحدد مشكلاته . وهو يجد فى المدرس صديقاً أكبر منه سناً ، يرشده ويوجهه ، ويضن بوقته أن يضيع فى غير جدوى .

ومتى سلمنا بهذه الحجج التى سقناها اتضح لنا أن البناء المدرسى التقليدى ، بفصوله وحجرات مواده الخاصة ، لا يلائم التنظيم الجديد . فحجرة الفصل العادية أصغر من أن تتسع للمجموعة الكبرى ، وأكبر من أن تضم المجموعة الصغيرة للدراسات الفردية . وعلى هذا فليس هناك مبرر لعدم تجريب إقامة الأبنية المدرسية على الأسس المقترحة ، لا سيما إذا اتضح أنها محققة لما يتطلبه التنظيم المدرسى المفيد ، وأنها عملية لا تكلف نفقات باهظة .

نعم إن البهو فى المدرسة التقليدية ، وملعب الجمباز ، وحجرات المواد — كحجرة الجغرافيا أو الحياطة — يمكن اعتبارها محققة للأغراض التى وجدت من أجلها . غير

أنه لكى تتوافر المرونة الكافية للتنظيمات المدرسية ولأنواع النشاط المختلفة ، ولتحقيق العناية بالقدرات الفردية ، نقترح أن تحل محل حجرات الدراسة العادية : (أولا) قاعات كبيرة للمحاضرات ، و (ثانياً) حجرات صغيرة للدراسة الفردية عملية كانت أو نظرية ، على أن تتسع القاعة الكبيرة لأكثر من مائة تلميذ ، وتزود بأحدث وسائل الإيضاح .

وليس من الضرورى أن تكون هذه القاعات الكبيرة متشابهة فى محتوياتها ونظامها ، ولكن ينبغى أن يكون فى كل واحدة منها مسرح صغير للتمثيل والموسيقى . ومن المفيد أن يكون فى بعضها من الأدوات والأثاث ما ييسر الكتابة وتدوين المذكرات .

وإذا استثنينا المذياع الذى يصح أن يكون فى القاعات الكبيرة والحجرات الصغيرة أيضاً ، فان أغلب وسائل الإيضاح يمكن أن يقتصر وجوده على قاعات المحاضرة ، التى يجب أن يسمح نظامها بوضع هذه الوسائل واستخدامها . أما حجرات الدراسة الفردية الصغيرة فيجب أن يراعى فى إعدادها أن تخلق جواً تختفى معه « الشكلية » ، وأن يتوافر فيها الضوء والدفء والهواء ، وأن يكون أثاثها بحيث ييسر المناقشة والأعمال الكتابية .

ولا بد أن يكون فى المدرسة مكتبة مريحة تنظم حجراتها تنظيما يسهل معه العمل ، فترتب الكتب وتعرض بطريقة تسهل على التلاميذ أن يجدوا ما يريدون ، وأن يكون بها قسم هام للمجلات والصحف ، وأن يكون بها مقصورة أو حجرة يستطيع التلاميذ القراءة بها من غير ما إزعاج .

ولا شك أن بناء يتسق على هذا النمط يتيح للمدرس الفرصة لأداء عمله بصورة مثمرة ، إذ يزوده بكل ما يسهل عليه جعل دروسه شائقة حافزة للتلاميذ على الاستفادة . ثم هو أيضاً يهيىء للتلاميذ مجالا واسعاً لتنمية ميولهم الفردية . هذا ، وتنظيم العمل فى المدرسة بحيث يسمح بقيام ثلاثة أنواع من الدروس — المحاضرات ، والدروس العملية ، والدروس الفردية — يتطلب عناية شديدة ومهارة . فبينما يتهيأ مدرسو المواد العامة لإعطاء محاضرات — أو دروس إلقائية — للمجموعات الكبرى ، يطالبون بإعداد دراسات متدرجة فى هذه المواد أيضاً لمجموعات صغيرة تسير فيها بالطريقة الفردية .

وفى الحق أن كثيراً من المدارس تحاول الآن أن تتبع هذا النظام الجديد ، ولكن يعوقها بناء غير صالح لتحقيق الغايات المنشودة من هذا النظام . وقد يقال إن حجرة

الدراسة فى المدرسة التقليدية هى للطفل بمثابة المنزل ، يضع فيها كتبه وأدواته ، وتشعره بالسعادة إذ يجد نفسه عضواً فى مجموعة ثابتة من الزملاء . ولكن المدرسة الحديثة تمتاز بأن تلاميذها يستطيعون الانتقال من حجرة إلى أخرى ، ولديهم خزانات مناسبة — يوضع عدد قليل منها فى المكان الواحد — يحتفظون فيها بأدواتهم ومتاعهم . وإن اشتراكهم فى المجموعات المختلفة التى ذكرناها ليزيد من تجاربهم المدرسية ، ويوطد أسس الصداقة والعلاقات الطبيعية بينهم وبين زملائهم وأساتذتهم .

ولكى يثبت أنه من الممكن تطبيق هذا النظام الجديد بصورة عملية علينا أن نفكر فى تجربته بمدرسة ثانوية عدد تلاميذها ستمائة ، ومدة الدراسة فيها خمس سنوات ، وتستقبل كل عام مائة وعشرين مستجداً . فإذا افترضنا أننا سنستعمل هذه المدرسة للتربية المختلطة بين البنين والبنات كان من الواجب أن تحتوى على بهو كبير ، وملعبين للجمباز (أحدهما للبنين والثانى للبنات) وثلاث حجرات للعلوم ، وثلاث للتدبير المنزلى ، واثنتين للنجارة ، وواحدة للحدادة ، واثنتين للأشغال اليدوية ، ومكتبتين ، وثلاث قاعات كبيرة للمحاضرات ، واثنتى عشرة حجرة صغيرة للدراسات الفردية . وهذا البناء يجب ألا تزيد نفقات تشييده على ما ينفق فى تشييد مدرسة من المدارس التقليدية التى تسير على نظام الفصول والحجرات الخاصة بالمواد ، والتى تتوافر فيها وسائل الدراسة العملية .

أما هيئة التدريس فإن العدد المناسب منهم لمثل هذه المدرسة هو ثلاثون . وهو عدد يسمح لهم بقدر معقول من وقت الفراغ . ومن هذا العدد ١٣ مدرساً يحتاج إليهم فى التدريس بحجرات المواد الخاصة . أما البقية وهم ١٧ فإنهم يضطلعون بتدريس المواد العامة فى قاعات المحاضرات الكبيرة ، ويقومون بالعمل فى المكتبتين وفى حجرات الدراسة الفردية .

وهذا التنظيم الجديد ، بوحداته الثلاث التى شرحناها خليق أن يحقق للتلاميذ مزايا الدراستين الفردية والجمعية ، ولا يعتمد على نظام الشعب المتجانسة أو الفصول . ووظيفة المدرسة بمقتضاه أن تفسح المجال وتهيئ الفرص أمام النشء لكى يبلغوا أقصى ما يمكن من النمو ، فى محيط جماعة منظمة . وإذا كنا ننفق كثيراً من المال والزمن فى إعداد الأجهزة اللازمة للتجارب والأبحاث ، فهلا نطمع — ونحن فى مستهل عصر تربوى جديد — فى أن نشيد هذه المبانى التى وضع تصميمها لتسهيل الدراسة بأنواعها ؟ إنها جديرة بأن تشيد حتى ولو على سبيل التجربة فحسب .

ما أفدته من رحلاتي في مهنة التعليم

للاستاذ محمد ثابت المفتش العام بالتعليم الابتدائي

كان من توفيق الله على أن أغرمت بالرحلات منذ نشأت رجلا . فما كنت أترك يوماً من أيام فراغي إلا وأنا أضرب في مشارق البلاد ومغاربها ، بين بدو وحضر غير آبه بما يصادفني من صعاب . لا بل إنني كنت أستشعر اللذة الكاملة عند ما كنت أعتمد على نفسي في تذليلها ، فاكتسبت بذلك ثقة في نفسي وجرأة ومضاء . وكنت كلما أمعنت في الشغف بها ألمس من المزايا ما يزيدني تمسكاً بها وتقديساً لها . فهي التي علمتني كيف أتذوق جمال الطبيعة وعجائب أسرارها ، تلك التي كانت تثير في نفسي غراماً بالبحث وقوة في التعليل والتنقيب . وكنت كلما صحبت فريقاً من طلابي أومن بقوة المشاهدة ، وقيمة الدراسة العملية في تحقيق المعلومات وتوثيقها في أذهان الطلبة بصورة لا يداخلها الخيال أو الوهم الذي يصور الأمور على غير حقيقتها . هذا إلى مبلغ الشوق واللذة التي كان يشعر بها الطلبة وهم يشاهدون وينقبون بأنفسهم .

وسرعان ما شعرت بأنني أزيد قدرة يوماً بعد يوم على استرعاء انتباه تلاميذي كلما قمت أشرح دروسي بأسلوب قصصي مصدره مشاهداتي العملية في بقاع المعمورة التي جبتها ، فلم أكن أدرس عن كتاب معين . ففي شرح الغابات الاستوائية مثلا كنت أقص عليهم قصتي يوم ضللت طريقي في قلب الغابة وأنا في مدينة كامبالا على فكتوريا نيانزا ، فيممت صوب الجهة التي أقصد مخترقاً الغابة وإذا بالأغصان تزيد التفافاً وطريقي يزيد وعورة بما يغص به من أوحال المطر وهشيم أوراق الشجر . ولما زاد بي ظلام الطريق خشيت أن أضل فاعتزمت العودة ، ولكن أنى لي ذلك وقد اختلط على الأمر وأنا في تيه من الأغصان الملتفة والأشجار المتعانقة لا يعرف مداه . وكنت كلما سمعت حركة خلتها بعض حيوان الغابة من زاحف أو متسلق ، فتزيد وحشتي ويتضاعف ذعري .

وعند الكلام على الرياح الموسمية وأثرها في الحرارة ، كنت أكتفي بأن أذكر للطلبة

موقفى من هجير الحر ووهج الشمس ، وأنا أقصد الفندق فى مدينة أجرا بالهند ، وإذا بالخادم ينادينى وأنا أبرح المكان لأجوب البلدة ويصيح قائلا : أتريد أن تنام الليلة هنا يا سيدى؟ وأشار إلى الشارع الذى يمر أمام الفندق ، فلم أفهم ما يرمى إليه وطردته وسرت فى سبيلى . ولما أن عدت لأنام فى غرفتى مساء لم أطق حتى الجلوس من شدة الحر . وطفقت أتلوى وقوفاً وقعوداً حتى الصباح ، حين خرجت لأطل من الشرفة وإذا الناس جميعاً ينامون على أسرتهم وقد مدت وراء بعضها فى الشارع نفسه . عندئذ فهمت حديث الخادم بالأمس ورجوته أن يعد لى الفراش مثلهم فضحك وقال : هذا ما قصدته بالأمس عند ما طردتنى غاضباً يا سيدى ! !

وفى خلال عشرة أيام انتقلت إلى دلهى ، وإذا بى أحس جواً منعشاً ونسيما بليلا كاد يدفعنى إلى طلب غطاء إضافى يدفئنى فى الحجرة أثناء الليل ، وإذا الناس فى الغداة فرحون متهللون وهم يصيحون : « لقد هبت أمس الرياح الموسمية » ، وهى رياح بليلة لطيفة منعشة بسبب هبوبها من البحر .

وكم من معلومات جغرافية كنت أقوم بتدريسها نقلا عن المراجع المختلفة ، لكنى كشفت وأنا فى رحلاتى أنها مشوهة أو ناقصة أو خاطئة . فكم سخرت من نفسى وأنا أشاهد بركان فيزوف وسترمبلى ، وثلاجة مير دى جلاس وبواسون بجبال الألب ، وفوارات زيلندة الجديدة وإيسلندة ، وقد تبين لى الفرق بينها وبين الصورة التى كانت فى مخيلتى من قبل ، تلك الصورة البعيدة كل البعد عن الحقيقة والتى لبثت زماناً طويلا أدرسها على هذا النحو المشوه . كذلك الحال فى كثير من الظواهر الطبيعية التى لا يلمس عظمتها ويقف على حقيقتها إلا كل من رآها بعينه ! فكنت أشعر بعد ذلك بقوة يقين وسعة معلومات وأنا أشرح دروسى عن تلك الظواهر التى شاهدتها بنفسى . وكنت أقدر على وصفها ورسمها مما كنت وأنا أتخبط فى دياجير من الوهم من قبل !

ولقد أتاحت لى رحلاتى زيارة دور العلم فى مختلف بلاد العالم ، ووقفت على الكثير من تجاريبهم وطرقهم المبتكرة ، ولا أزال أكبر فى دنمركة مثلا عدم تقيد مدارسها ببرامج مسطورة ، بل أمر المناهج يترك لحرية الأساتذة يدرسون ما يرونه صالحاً للطلبة وملائماً لحالتهم . ورأى الأستاذ فى الطالب آخر العام يكاد يكون القول الفصل الذى يغنى عن كل امتحان ، فهكذا تكون الحرية فى العلم والثقة فى الأستاذ وهذا لا شك سر تقدم تلك البلاد فى نواح متعددة رغم صغرها وضيق مواردها .

ولقد اقتبست أنا من ذلك شيئاً من الحرية فى علاج البرامج التى كنت أدرسها لتلاميذى ، مما بعد بها عن الجمود وفتح أمام الطلاب سبيل البحث الحر ، والنقاش غير المحدود .

كذلك أفدت من رحلاتى التحرر من القيود التقليدية ، ومن ربقة الأعمال التحريرية ، وأكداس الكراسات التى يثقل بها كاهل المدرس فى مصر فى غير طائل. حدث مرة وأنا أتفقد أساليب التعليم فى بعض مدارس انجلترا أن رجوت الناظر أن يطلعنى على بعض الأعمال التحريرية فقال : « ماذا تعنى ؟ » قلت الكراسات التى يصححها المدرس للتلميذ فقال : « لا شىء من هذا عندنا » وتناول كشكول التلميذ وقال : «ها هو» . وإذا به وريقات مفككة يكتب التلميذ فيها التمرين ، ثم يختار المدرس نفراً قليلا ليقرءوا ما كتبوا ثم يصلحون أخطاءهم بعضهم لبعض ، وهذا كل ما يعمله المدرس . فأين هذا من المفتش الذى يحاسب المدرس حساباً عسيراً على كل سطر وكل موضوع كتبه التلميذ ، فيكون نصيبه مئات من الكراسات يصححها كل أسبوع فلا يبقى له متسع من الوقت للاتصال بتلاميذه لا داخل الفصل ولا خارجه . فضلا عما يسببه ذلك من بغض لعمله وكره لمدرسته وحتى لتلاميذه . وماذا يفيد التلميذ من تلك الكراسات المصححة إلا أن يرمق الدرجة التى حصل عليها بشىء من السرور أو الامتعاض ؟ والحق أننى منذ ذاك الحين وأنا أتحرر من هذه القيود وأومن بأنه خير للمدرس أن يصرف هذا الوقت فى تهذيب تلاميذه والاتصال بهم أينما وجد إلى ذلك سبيلا .

كذلك آمنت بأن استفادة الطالب فى مدرسته وهو خارج الدرس هى سر نهوض التعليم فى كثير من البلاد . فالوقت الذى يقضيه الطلبة فى مدرستهم خارج فصولهم يقضونه وهم متصلون اتصالا وثيقاً بأساتذتهم ، يناقشونهم فى شىء من الحرية التى لا تتوافر بين جدران الفصول ، وهم أحرار فى بحوثهم التى تضفى عليها حرية التنقل وسعة الأفنية جواً من اللذة والاستقلال . ناهيك بالناحية العملية التى يصطبغ بها عمل الطالب خارج الفصل ، فيزيد تحصيله فهماً وعمقاً . وكم من موضوعات من المناهج كنت أترك الطلاب يبحثونها فى المكتبة أو فى الفناء أو خلال الرحلات فكانوا يجيدونها إجادة يندر توافرها لمن يتلقاها دروساً أو محاضرات داخل الفصول . وفى كثير من المدارس التى زرتها فى إنجلترا وأمريكا رأيت المدرسين يمكثون اليوم كله فى مدارسهم لا يبرحونها ، ليباشروا طلابهم فى أوقات فراغهم ويوجهوهم إلى

الاستفادة من هذا الفراغ الطويل . وكانوا يؤدون ذلك بارتياح كبير ، لأنهم لا يرهقون بأعمال تحريرية أو كتابية كما هي الحال عندنا ، تلك الأعمال التي أدخلت على نفوس مدرسينا في مصر الشيء الكثير من الملل والمجهود الضائع المضني . فانصرفوا عن المدارس ناقمين بمجرد انتهاء حصصهم .

ولشدة إيماني بفائدة الرحلات في توثيق العلاقة بين المدرس وتلاميذه فيزيد حبهم له وغرامهم بالاستماع لما يقوله لهم خارج الفصل وداخله ، كنت أدعو بعض مدرسي المدارس التي أفتشها أن يرافقوني مع تلاميذهم — لما كنت مفتشاً للنشاط المدرسي — لنقضي يوماً أو أكثر . وفي إجازة نصف السنة كنا نرافق مدارس عدة إلى أسوان والاقصر والواحات وغيرها من الأماكن النائية لنقضي الأسبوع كله أو يزيد . وكنا نلمس في السنوات الأولى أن اجتماعات الطلبة هناك كان يشوبها التهريج والمرح غير البريء . لكن توالي اجتماعنا بهم قد بصرهم بما يجب أن تكون عليه الرحلة قياساً على ما كنت أقصه عليهم عن الطلبة في الخارج ، وعن غرامهم بالرحلات وعنايتهم بالافادة منها . فزاد الإقبال على الرحلات وسما المجتمع فيها عما كان عليه . على أني لا أزال أقرر بأن أولي الأمر لا يعيرون الرحلات ما تستحق من التشجيع ، لا عن طريق السخاء المادي وتقديم الإعانات المالية ، ولا عن إقامة منازل يحل فيها طلاب الرحلات فتوفر عليهم جهداً ومالا . كذلك فإن وسائل النقل والمهيمنين عليها لا ييسرون للرحلات شيئاً كما تفعل الدول الأخرى ، فهي لا تمنح من التخفيض في الأجور ما يشجع الطلبة على السفر ، ولا تهيء لهم من المعدات وأماكن الزيارة إلا القليل . وأين هذا من شركات سكة الحديد في إنجلترا تلك التي أدهشتني مرة فخفضت الرحلة من لندن إلى سكتلندة ذهاباً وإياباً — في موسم الرحلات — إلى الربع ، لا لطلبة العلم وحدهم بل للجمهور كله . كذلك الحال في أغلب الدول فضلا عما يجده المسافرون في الرحلات هناك من وسائل الراحة في الإقامة والطعام بقيم رخيصة وبدرجة يكاد لا يصدقها العقل .

بعض نتائج الأبحاث الحديثة فى المطالعة

للدكتور شونل(Schonell) أستاذ التربية بجامعة برمنجهام

التقدم فى المطالعة وتنمية الميل إلى القراءة ، يتوقفان إلى حد كبير على مايقدم للأطفال والتلاميذ من مادة صالحة . ولقد أظهر البحث أن هناك شرطين هامين ينبغى مراعاتهما عند اختيار المادة الصالحة للمطالعة فى الأعمار والمراحل المختلفة ، الأول : ملاءمة المادة للعمر العقلى فيما يتعلق بالمطالعة ، والثانى : ملاءمتها لميول التلاميذ الآخذة فى النمو والازدياد . فطفل فى التاسعة من العمر واسع الأفق غزير المعلومات العامة ، يتطلب كتباً تتناسب فى موضوعها مع من هم فى سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة من العمر ، فهو يمل القصص الخرافية ، ويعكف على كتب المغامرات التى تثير شعوره وعلى الكتب ذات الطابع العلمى والتاريخى والجغرافى . والطفل البليد فى سن الحادية عشرة على عكس هذا ، يتطلب كتباً تتناسب عبارتها وألفاظها مع من هم فى السابعة أو الثامنة ، ولكنها تتناسب فى مادتها وموضوعها مع ميول من هم فى سن العاشرة أو الحادية عشرة بوجه عام ، أماالفتاه البليدة من سن الحادية عشرة فمن الغريب أنها لا تزال فى تلك السن تقبل على القصص الخرافية .

لهذا كان وضع برنامج شامل لقراءة التلاميذ من رياض الأطفال إلى المدارس الثانوية ، يتطلب من واضعيه مراعاة أمور ثلاثة حيوية : (الأول) تقدير مستوى قدرة التلاميذ فى القراءة (والثانى) المستوى الثقافى العام للتلاميذ ، (والثالث) طبيعة ميولهم فى القراءة على حسب أعمارهم وذكائهم . فلنناقش باختصار كيف تؤثر هذه العوامل الثلاثة فى تدريس المطالعة فى المستويات الدراسية المختلفة :

فصول صغار الأطفال :

إن الأمر فى اختيار مادة المطالعة للأطفال بين الخامسة والسابعة لا يعدو أن يكون اختيار سلسلة طيبة من كتب المطالعة والكتب الإضافية المتدرجة . ومشكلة كتب المطالعة فى هذه المرحلة هى مدى ملاءمتها من حيث المادة والعبارة والمفردات

والطبع ووسائل الإيضاح . فموضوعات الكتب الأولى يجب أن تكون ذات صلة قوية بميول الأطفال وحياتهم اليومية فى هذه السن . على أنه لايجب أن تكون مقصورة كلها على ما يقع لهم من حوادث يومية ، لأن الأطفال جميعاً ، وإن صغرت سنهم ، يحبون القصة . لهذا كان من الضرورى أن يدخل عنصر القصص فى مادة المطالعة منذ السنين الأولى . والقصة تثير ميول الطفل وتذكى نشاطه ، وتساعده على زيادة القدرة على التمييز بين الألفاظ لتكرار استعمالها وسهولة تمييزها فى مواضع متسلسلة فى منطقها وحوادثها . والأطفال يسرهم أيضاً الكلام المنظوم المقفى المتكرر ، لهذا كان من الأهمية بمكان أن تشتمل الكتب الإضافية على المقطوعات الشعرية التى تحتوى كثيراً من التكرار .

ولقد دلت نتائج البحث على أن كتب الأطفال من سن الخامسة إلى السابعة ينبغى أن تتدرج على الوجة الآتى :

المرحلة الأولى (سن ٥$\frac{١}{٢}$ +) : تجارب الأطفال وميولهم المباشرة — الألعاب وتناول الطعام وزيارة المتاجر — قصص عن الحيوان ومنظومات شعرية .

المرحلة الثانية : زيادة عنصر القصص عن حوادث الطفولة وعن الكبار والحيوانات واللعب والأقاصيص الشعبية .

المرحلة الثالثة : خبرات الناس خارج المنزل — فى حدائق الحيوانات مثلا ، أو فى محطة السكة الحديد ، والمتاجر ، وزيارات الأصدقاء — ثم قصص أطول .

المرحلة الرابعة (من سن السابعة إلى الثامنة) : ما يقع بعيداً عن البيئة المباشرة للطفل ، كشواطىء البحار والحقول إلخ . . . قصص أطول مع إضافة بعض الحوادث التاريخية البسيطة والمغامرات — ومعلومات عن الأقطار الأخرى .

ولقد كشفت البحوث المتصلة بميول الأطفال فى القراءة عن رغبتهم الشديدة من الخامسة إلى الثامنة فى أن يروا الشخصيات البشرية والحيوانية التى سبق التعرف بها فى الكتب الأولى — تمثل هى نفسها أدواراً جديدة فى الكتب المتعاقبة من السلسلة نفسها .

وعلى المعلمين أن يختاروا للأطفال الصغار الذين يستعملون الكتابين الأولين من سلسلة ما كتباً شبيهة بهما ومن مستواهما من سلسلة أخرى. فقراءة عدد من الكتب فى مستوى واحد فى هذه المرحلة الأولى تساعد الأطفال على تثبيت ما تعلموه وتنمية الثقة فى أنفسهم ، وتكوين عادات المطالعة الصحيحة . ولقد أكدت كافة الأبحاث

أهمية المبدأ القائل : « لا تدفع الأطفال بسرعة فى المراحل الأولى لتعلم القراءة . »

أما الكتب الإضافية فيجب أن تتبع فى تدرجها المراحل السابقة بحيث تتمشى مع السلسة الأساسية .

المرحلة الابتدائية :

وفى المدارس الابتدائية تتسع ميول التلاميذ ويصبح الهدف الأساسى فى إعداد مادة المطالعة التنويع لا شباع محيط واسع من الميول . ويزيد الأمور تعقدا ما يشاهد فى هذه المرحلة من تفاوت فى المقدرة على القراءة فى أطفال من سن واحدة ، مما يتطلب إعداد كتب مختلفة تتناسب مع مختلف المستويات فى الفرقة الواحدة . فللضعاف فى القراءة بين سن السابعة والعاشرة يجب أن تعد كتب شبيهة بكتب رياض الأطفال فى عبارتها وأسلوبها ، وإن اختلفت فى موضوعها لاختلاف ميول الطفل تبعاً لزيادة السن . وللأطفال المتقدمين فى سن التاسعة والعاشرة يجب أن تعد كتب أكثر عدداً وتنوعاً وأوسع موضوعاً وأغزر مادة من تلك التى تقدم للأطفال العاديين اليوم . وتأليف الكتب من هذا النوع ليس بالأمر الهين لما يتطلبه ذلك من المعرفة بالأسس السيكولوجية والأبحاث الحديثة فى تعليم اللغات ، ولعل ما كتبه جنكنسن(١) وما ذكرته فى كتابى عن « سيكولوجية المطالعة وتدريسها »(٢) ما يكشف عن هذه النواحى ويبين ضروة وضع كتب ذات طابع علمى وتاريخى وجغرافى واجتماعى ، فى عبارة مناسبة للأطفال الأذكياء ، فضلا عن الكتب القصصية .

المرحلة الثانوية : ولقد كشف البحث فى ميول التلاميذ للقراءة فى هذه المرحلة عن أربع نواح هامة : (أولا) أن بين التلاميذ فى سن الحادية عشر ةإلى الرابعة عشرة نحو ١٢٪ لايستطيعون القراءة أو يجدون صعوبة فيها . (ثانياً) أن قراءة الروايات العنيفة المثيرة شائعة كل الشيوع بين التلاميذ من بنين وبنات من سن الحادية عشرة إلى نهاية هذه المرحلة . (ثالثاً) شدة الإقبال على قراءة المادة الغثة الرخيصة . وهذا أمر شائع بين تلاميذ المدارس الثانوية «الجديدة(٣)» (رابعاً) الإقبال

(١) Jenkinson

(٢) F. Schonell: "The Psychology and Teaching A Reading"

(٣) هى نوع من المدارس الثانوية أعد بانجلترا للتلاميذ الذين ليس لديهم استعداد للدراسة النظرية التقليدية ولا للدراسة الثانوية الفنية .

على قراءة الصحف — وهو أقوى فى البنين منه فى البنات .

ولتفصيل هذا :

أولا : أما عن هذه النسبة الكبيرة لعدد الذين لايستطيعون القراءة فى المدارس الثانوية ، فهى مسألة ذات أهمية عظمى ، وهى تدل على أن الجهود التى تبذل للوصول بكافة الأطفال إلى مستوى صالح فى القراءة والكتابة ليست كافية . ولقد أظهرت الأبحاث أن هذا يرجع إلى نقص التنظيم المدرسى ، وخاصة تنظيم الفصول الخاصة ولعدم كفاية عدد المعلمين بطرق تشخيص التأخر فى القراءة ، واستخدام الطرق العلاجية لذلك ، ولقلة كتب المطالعة المناسبة للمتأخرين من الأطفال من سن الحادية عشرة إلى الرابعة عشرة .

ثانياً : أما قراءة القصص والروايات العنيفة المثيرة فليست دليلا على انحطاط المستوى العقلى ، أو نقص فى الاتجاه الخلقى ، فقد كشفت الأبحاث فى أنجلترا وأمريكا أن الأولاد والبنات الذين يقرءون معظم هذه القصص العنيفة هم الذين يقرءون معظم الكتب والمطبوعات من الأنواع الأخرى . وليس هناك من ضرر فى قراءة هذا النوع فى هذه المرحلة إلى سن الخامسة عشرة ، ولكن علينا أن نحسن توجيه التلاميذ تدريجاً إلى قراءة مادة أرقى من ذلك .

ثالثاً : أما عن الإقبال الشديد على قراءة الموضوعات الرخيصة الغثة فيعلل هذا بعدة أسباب ، منها :

(ا) نقص التوجيه وقلة الفرص التى يهيئها المدرس للتلميذ للقراءة فى دروس الأدب .

(ب) كثيراً ما ينصرف هؤلاء المراهقون الصغار عن دراسة الأدب الجيد إلى قراءة الأدب الرخيص بسبب فرض أذواق الكبار عليهم ، إذ يطالبون فى دروس الأدب بقراءة كتب أصعب من مستواهم ، أو دراسة موضوعات لاتتناسب مع ميولهم وسنهم .

(ج) قلة الكتب الصالحة فى المدرسة وقلتها إلى حد أبعد فى البيت .

وليس هناك من شك فى أن مدرس اللغة يستطيع أن يصحح هذا الوضع بتغيير طريقته فى دروس الأدب ، وبشراء مجموعات من الروايات والكتب المتدرجة التى كتبت للمراهقين . وإننى لأميل إلى تأييد جنكنسن فى قوله « إن الإكثار من الكتب الصالحة مع الاستغناء عن التدريس خليق أن ينتج نتائج لعلها أفضل مما ينتجه نظامنا الحالى القائم على التدريس الكثير مع القليل من الكتب الصالحة .

فلو أن مقداراً وفيرا من الكتب قد أحسن اختياره واقترن بتوجيه المدرس، واستشارته لميول التلاميذ من آن لآخر لكان هذا خليقاً بأن ينتج نتائج أفضل » .

رابعاً : أما إقبال طلبة المدارس الثانوية وخاصة البنين منهم على قراءة الصحف اليومية ، فيمكن استغلاله فى إثارة المناقشات عن الحوادث الجارية ، وهذا عمل ذو قيمة عظيمة لكبار الطلبة ، وهو فوق هذا — كما أوضحت مس لورنس حديثاً فى كتابها « إعداد المواطن عن طريق اللغة(١) » — عمل يمكن استخدامه فى دروس اللغة لتدريب التلاميذ على أن يكونوا مواطنين أكثر تقديرا وفهما للأمور. فإذا أحسنا رسم خطة لدروس تقوم على قراءة الموضوع نفسه فى صحف مختلفة مثلا ، فإنها تمكن التلاميذ من أن يدركوا أن ليس كل ما يقرأ يصدق ، وأن كثيراً ما تشوه الأخبار وأن الصحفيين كثيرا ما يعتمدون على الخدع اللفظية فى التعبير والأسلوب . وبعبارة أخرى ، نستطيع أن نساعد التلميذ على ترقية روح النقد وعلى أن يكون أقل تأثرا بالعاطفة الرخيصة، أو بالأساليب الصحفية — أى نساعده على تكوين مقاييس للحكم . وهذا بلا شك إعداد للحياة أنفع كثيراً من إكسابه القدرة على حل مسائل النسبة والتناسب أو معرفة أسباب حرب السنوات السبع .

(نقلا عن مجلة «المدرس» الإنجليزية)

التاريخ فى المدرسة الحديثة

يكاد الناس يجمعون على أن بعض المعلومات التاريخية ضرورية لتكوين المواطن المستنير ، وبهذا يكون وجودها فى منهج المدرسة الثانوية الحديثة فوق كل نزاع. ومن المحتمل كذلك أن يتفق معظمنا على الأهداف التى نرمى إليها من تدريس مادة التاريخ ، أما أوجه الخلاف فلا تظهر إلا عندما ندخل فى ميدان الأسئلة الشائكة المتعلقة بما يحتويه المنهج وبطريقة التدريس . ونظرا لأن هذه الاختلافات قد

---

(1) Miss Laurence: ,, Citizenship through English,, (Oliver &Boyd)

تقف حجر عثرة فى سبيل تحقيق الأهداف ، يجدر بنا أن نحلل باختصار هذه الأهداف التى نرمى إليها من تدريس أى منهج تاريخى .

نريد أولا : أن يترك أطفالنا المدرسة ولديهم الرغبة فى الاستزادة من المعلومات التاريخية ، وهم يعرفون كيف يصلون إلى ذلك وأين يجدون المعلومات التى ينشدونها. لأن هذا ليس معناه أنهم اكتسبوا ميلا يشغلون به بعض أوقات فراغهم فحسب ، بل أنهم فوق ذلك — وأهم من ذلك — يعرفون قيمة التاريخ فى حياتهم اليومية . وإذا لم نخلق هذا الاتجاه العقلى فى تلاميذنا نحو هذه المادة فإن هذا يعنى أن المدرسة قد فشلت فشلا ذريعاً فى تحقيق هدف أساسى من أهدافها .

ثانياً : وبالإضافة إلى هذا يجب أن يدرب الأطفال على استخدام قدرتهم على التعليل ، وعلى دراسة المشاكل من جوانبها المختلفة قبل إبداء الرأى فيها ، وبذلك نضمن وجودهم فى عداد الجمهور المثقف الذى لا يتأثر بسهولة بالآراء الرخيصة التى تتناثر فى الجرائد اليومية .

وإذا كانت المسئولية فى هذين الغرضين لا تقع بطبيعة الحال على مدرس التاريخ وحده ، بل يشاركه فيها جميع أعضاء هيئة التدريس بالمدرسة ، فلا يمكننا أن ننكر أن القسط الأوفر من هذا الإعداد يقع على عاتق مدرس هذه المادة أكثر من غيره من زملائه .

ثالثاً : أما الهدف الثالث من تدريس مادة التاريخ فيكاد يكون من اختصاص مدرس هذه المادة وحده ، وهو تزويد الأطفال بقدر معين من المعلومات التاريخية يكون مناسباً لقدرتهم وسنهم . وهنا دون شك تكثر الأخطار . فنحن وإن كنا قد تمكنا من اجتناب الفكرة التى ترمى إلى قصر دراسة التاريخ على الناحية السياسية وما ينجم عن ذلك من نتائج ضارة ، ومن السير فى تدريسه على «الكلام والطباشير [١]» ما زلنا نثقل المنهج بالمادة ، وما زال هناك — كما يبدو لى — ميل متزايد لتضمين المنهج كثيراً مما يتعذر على أى طفل أو مراهق أن يفهمه .

إننا نشعر بأنه يجب ألا نسمح لتلاميذنا بمغادرة مدارسنا دون أن يلموا ببعض المعلومات عن القوى السياسية والاقتصاديه التى تؤثر فى المجتمع الحديث، ولذلك نحاول أن نبسط لهم المشكلات المعقدة التى تعلو عن مستوى إدراكهم بمراحل ، والتى يتعذر فى الحقيقة أن تحيط بها أفهامهم مهما بسطناها . وإذا لم نكن نستطيع

(١) عبارة إنجليزية معروفة فى الأوساط التعليمية معناها « إكثار المعلم من الشرح والإلقاء »

ضبط أنفسنا فى هذا المضمار ، ومراعاة قدرات الأطفال وحدود الفهم العقلى ، فإننا لا شك فاشلون فى تحقيق أهدافنا ، ولاسيما الهدف الأول الذى سبقت الإشارة إليه وسوف تتمخض النتيجة عن تخمة عقلية بدلا من أثارة حب الإستطلاع أو الميل والسرعة فى الاستزاده من العلم .

وإنى على ثقة تامة من أننا إذا بدأنا مع طفل فى الحادية عشرة بدراسة تاريخ العالم ، فإن معنى هذا أننا ألقينا به فى خضم واسع الأرجاء لا قدرة له على سبر غوره ، فمن الضرورى أن نقدم له نموذجاً صغيرا ومألوفاً لديه ليتبعه ، ومن أجل ذلك يجدر بنا أن نخصص السنتين الأوليين من المدرسة الثانوية الحديثة لدراسة التاريخ القومى . ويجب أن نهتم فى دراستنا هذه بالناحية الاجتماعية ، وأن ندرس تطور تلك الوحدات المألوفة لدى كل طفل والتى تتكون منها بيئته الحالية ، مثل (القرية) و (المدينة) و (النظام النيابى) ، و (الدولة) أو (الإمبراطورية) . . . إلخ ، وعن طريق هذه الدراسة تبرز بعض النواحى ذات القيمة العملية . فالتاريخ المحلى يمكن أن يتبوأ مكانه الحقيقى باعتباره وسيلة لإيضاح بعض خصائص ومراحل الترقى بحسب ظهورها ، وبذلك نضمن تحريك ميول الأطفال نحو دراسة الوسط المحيط بهم فى حاضره وماضيه ، وليست دراسة التاريخ المحلى سوى وسيلة لتحقيق ذلك لا غاية فى ذاتها . وسيتضح للأطفال أن هناك — بالا ضافة إلى مدرسيهم وكتبهم ومراجعهم — مصادر أخرى هامة تمدهم بالمعلومات الصحيحة . فآباؤهم ، وأصدقاؤهم ، وأجدادهم والآثار المحلية ، والمتاحف ، والريف ستصبح جميعها مصادر تاريخية لها قيمتها الخاصة . وسوف يصبح البحث عن المعلومات التاريخية أمرا شائقاً ومثيرا لميول الأطفال . إن هؤلاء الأطفال سوف يتذوقون قيمة التاريخ إذا تمكنا من تتبع التطور التاريخى للنواحى المختلفة فى بيئتهم الوطنية ، حتى الوقت الحاضر . وقد نصل إلى تحقيق هذه الغاية إذا سمحنا ببعض المرونة الزمنية ، بمعنى أنه إذا بدأنا مثلا بدراسة التطور التاريخى لإحدى الوحدات — ولتكن القرية — من عهدها القديم إلى الحديث ، أو من الماضى إلى الحاضر ، فليس هناك مانع مطلقاً من أن نبدأ بدراسة تاريخ وحدة أخرى — تاريخ نظام برلمانى ولتكن المدينة أو البرلمان — من العهد الحاضر إلى الماضى . على أن مثل هذا الترتيب لن يضعف الحاسة الزمنية للأطفال إلى درجة خطيرة ، وخاصة إذا نحن أجدنا استخدام الخرائط الزمنية .

ومع أننا قد أكدنا قيمة التاريخ الإجتماعى إبان هاتين السنتين ، يجب طبعاً ألا نهمل ما للأحداث السياسية من علاقة بالنواحى الاجتماعية . فالوباء الأسود الذى اجتاح أوربا فى العصور الوسطى مثلا وما تبعه من انحلال النظام الإقطاعى قد أدى بدوره إلى قيام ثورة الفلاحين والزراع ، كما أن أحوال المصانع فى القرن التاسع عشر قد أدت إلى التشريعات الذى صدرت فيما بعد .

إننا لا نهدف إلى أن نغرس فى عقول أطفالنا تحيزا ممقوتاً لتاريخهم القومى ، ولكننا مع ذلك مقتنعون حقاً بأهمية ما يحصل عليه الأطفال من معلومات عن تراثهم الوطنى ، فبدونها لا يمكن أن نبعث فى الطفل خلق التسامح مع الغير أو القدرة على فهم سواه . ولا بد من الإشارة إلى تاريخ البلاد الأجنبية فى المناسبات الملائمة طيلة هاتين السنتين . فمن الطبيعى أن تؤدى بنا دراسة تجارة الصوف الإنجليزى مثلا إلى تجارته فى فرنسا ، كما تؤدى بنا دراسة حركة الإصلاح الدينى فى انجلترا إلى مثيلاتها فى ألمانيا وسويسرا وهولندا ، كما أن دراسة تطور نظام الحكم فى انجلترا لا بد أن تؤدى بنا إلى سرد الأمثلة من أوروبا وأمريكا .

أما فى السنتين الثالثة والرابعة فيمكن أن يتسع المنهاج لدراسة تاريخ بقية أجزاء العالم ، كأوروبا ، وأمريكا ، والشرق الأقصى . ولكن لا بد من أن ينصب الاهتمام أولا وقبل كل شىء على تطور الحضارة الغربية . وإنى شخصياً أفضل أن نبدأ بدراسة الحركات والشخصيات منذ بدء عصر النهضة . على أن الأهمية الأساسية لكل من بلاد الإغريق وروما لا بد من إبرازها أمام الطفل الذى يدرس النهضة الأوروبية فى سن الثالثة عشر ، وهى السن التى تزيد عندها سرعة نمو أفكاره عن الحضارة .

وهناك مسألتان على جانب عظيم من الأهمية فى هاتين السنتين :

أولاهما أن الموضوعات التاريخية التى تدرس يجب أن نتابع دراستها حتى نصل إلى الوقت الحاضر. ثانيتهما ضرورة استثارة ميول التلاميذ وشغفهم بالحوادث الجارية وبذلك ترتبط الحوادث المعاصرة بمعلومات التلاميذ السابقة التى اكتسبوها فى السنتين الماضيتين . ومما له قيمة فى هذه الناحية نشرات الأخبار الأسبوعية التى تعلق على لوحة فى المدرسة ، وكذلك المناقشات التى تثار حول الأخبار مع تقسيمها إلى أخبار عالمية وأخبار قومية وأخبار محلية . بهذه الطريقة يمكن ربط أجزاء التاريخ بعضها ببعض ، وظهور الوحدة التاريخية بوضوح .

ويجب ألا تخصص فى خلال السنتين الأوليين دروس خاصة للتربية الوطنية . فيجب أن يتعلم الأطفال كيف يصبحون أعضاء مسئولين فى مجتمع ديمقراطى عن طريق ما يمارسونه فى المدرسة من أنواع النشاط المختلفة . فالوطنية لا تعلم ولكنها تمارس ، ويجب أن نتيح للتلاميذ فرصة ممارستها ولقد آن الأوان لأن ندرك أن الدروس المتصلة بالبرلمان والحكومة المحلية وأعمال الجمعيات والانتخابات الخ تصبح عديمة القيمة إن لم يمارسها التلاميذ بطريق عملى فى الجميات المدرسية ، ولجان الفصول ، وانتخاب العرفاء ، والإشراف على حركة النقود فى المدرسة وما شابه ذلك .

إن المدرس فى المدارس الحديثة لديه فرص كثيرة لتجربة أمثال هذه الطرق المختلفة لهذا يجب أن يكون شجاعاً مرناً فى تفكيره قادرا على أن يتخلص من الفكرة التى تحتم دراسة التاريخ من القديم إلى الحديث . وإذا أبدى الأطفال رغبة فى تتبع موضوع من الموضوعات من الحاضر إلى الماضى فليكن المدرس على أتم الاستعداد لتنفيذ ذلك . وإذا تمكن المدرس من أن يخلص نفسه من تلك العقيدة التى تحتم عليه حشو أذهان التلاميذ بالمعلومات الكثيرة استعدادا للامتحان ، فإنه سيكون مستعدا لأن يتحرر من ربقة الطرق التقليدية فى التدريس وفى استثارة معلومات التلاميذ السابقة . وليعلم المدرس أن المذكرات المنقولة عن السبورات عديمة الجدوى فى المدرسة الحديثة ، فليعمل على ابتكار طرق جديدة . وإنه لمن الممكن محاولة تطبيق الطرق العملية التى يشرحها لنا الأستاذ « جلوفر » فى كتابه « تعليم جديد لعصر جديد[1] » فيقوم التلاميذ بعمل التماثيل ونقش الحوائط ، وعمل نماذج الملابس الخ . ولكن يجب أن نتجنب الأخطار الثلاثة الآتية :—

أولا : النزعة إلى السطحية .

ثانياً : فقدان الأطفال لمعنى الوحدة الكلية (أى الكل الشامل) فى التاريخ .

ثالثاً : اتخاذ المدرس النماذج والأشياء التى أنتجها تلاميذ فصل ما وسيلة مستديمة للتدريس لغيره من الفصول فمشاهدة نتائج عمل فصل معين لا يمكن أن تكون تجربة نابضة بالحياة لأى فصل آخر تغنيه عن بذل نشاطه بنفسه .

على أن السجلات المصورة للحوادث عظيمة القيمة فى السنوات الأربع وهى سجلات قد تكون فى شكل تقريرات مختصرة موضحة برسومات بسيطة أو تكون مجرد سلسلة من الصور الكاريكاتورية — أى أن كل صورة منها توضح عبارة بسيطة

---

(1) Glover : New Teaching for a New age.

مكتوبة تحتها. ومما لا شك فيه أن هذه الطريقة أفضل كثيراً من مجلدات من المقالات والمذكرات التي تتطلب كثيراً من الكد وذلك لأنها أسهل عملا ، وأقرب تناولا ، وأقوى تأثيرا . وقد يستسيغها ويتعلم منها الكثير من التلاميذ الذين لا يستسيغون الشرح بالألفاظ أو لا يفهمونه

هذا وجدير بنا أن نترك الأطفال أحرارا فى طريقة الإيضاح التى يستعملونها فالتلميذ الماهر فى الرسم قد يستطيع أن يرسم صورا صغيرة جميلة ، أما غيره ممن لا يتمتعون بهذه القدرة الفنية فيمكنهم تمثيل الحقائق بالرسوم الرمزية .

ومن المسائل الحيوية فى تدريس التاريخ بالمدرسة الحديثة ، تزويد المكتبة بكمية كافية من الكتب المناسبة المختلفة . أما الطريقة المتبعة فى الوقت الحاضر والتى بها يتخلص كل من المدرس والمؤلف والناشر من هذه المشكلة بطبع عدد وافر من كتاب واحد مقرر وتوزيعه على التلاميذ جميعاً ، بحيث يقرأ كل فرد فى الفصل نفس الموضوع فى نفس الكتاب وفى نفس الوقت أحيانا ، فإنها طريقة من شأنها أن تقلل الحماسة للدراسة الشخصية ، فلا يمكن أن يعتمد الفرد فى دراسته على نفسه فى هذه الظروف . وفضلا عن هذا فإن هذه الطريقة تشجع التلميذ على الاعتماد فى أحكامه على عرض الموضوع من طرف واحد ومن وجهة نظر واحدة ، وهى العادة التى ننعاها على الكبار فى الوقت الحاضر . وجدير بكل مدرسة ثانوية حديثة أن تؤسس قسما تاريخيا خاصاً يحتوى الكتب الكثيرة الموضحة للتاريخ الاجتماعى ، والروايات التاريخية ، وسير عظماء الرجال ، كما يجب أن يكون بالقسم عدة نسخ من كل كتاب حتى يتمكن أكثر عدد من الأطفال من القراءة والبحث فى وقت واحد ، وبالإضافة إلى العدد المناسب من الكتب كما وكيفاً ، يجب أن تضم المكتبة عدداً وفيرا من وسائل الإيضاح المصورة . وهذه يجب أن تكون سهلة التناول أو سهلة النقل ، وألا تكون خيالية بحيث لا تمثل الحقائق ، وألا تكون صغيرة جداً بحيث لا تسترعى انتباه الأطفال . وذلك لأن شأن التاريخ فى ذلك شأن الجغرافيا ، لا يمكن أن يدرس دراسة مثمرة فى حجرات خالية من الصور إلى درجة انعدام الجو التاريخى للعصور ، أو البيئة التى يدرسها التلاميذ .

والاتجاه الحديث فى التعليم الآن يرمى إلى تحبيذ العمل الجمعى فى بعض موضوعات مختارة ، وإلى تدريب التلميذ على البحث الشخصى ، وإلى استخدام الإذاعة اللاسلكية والوسائل البصرية ، ويمكننا استخدام جميع هذه الوسائل فى

مدارسنا ، ولكنها لا يمكن ولا ينبغي أن تحل محل التدريس المباشر كلية . فيجب أن نضع تحت تصرف تلاميذنا أحيانا كل مالدينا من مهارة وخيال ، وعمق فى الفهم وقدرة على التوجيه ، إذ أن واجبنا بإزاء تلاميذنا يحتم علينا أن نستثير حماستهم كلما بدأنا موضوعاً جديدا ، وأن نعمل جاهدين على توسيع أفقهم العقلى أكثر مما يمكنهم أن يكتسبوه بأنفسهم لو تركوا وشأنهم ، وأن نكون لهم مثلا يبث فى نفوسهم عادة الأمانة فى التفكير ، وهى الصفة المميزة لكل من المؤرخ الحقيقى والمواطن الصالح .

(عن « صحيفة التربية » الإنكليزية)

بعض مشكلات التلاميذ فى المدرسة

للأستاذ محمد حسين المخزنجى
ناظر مدرسة المعلمين الابتدائية بالإسكندرية

ما أكثر ما يصادفه ناظر المدرسة الابتدائية والثانوية من المشكلات . وسواء أكانت من مشكلات الطفولة ، أم من مشكلات البلوغ ، فلابد من أن يعيرها ناظر المدرسة جل اهتمامه وعنايته ، وأن يستفيد بما يمكن أن تقدمه الخدمات الاجتماعية ، والعيادات السيكولوجية له فى تفسيرها وبحثها ، ومحاولة الوصول إلى أسبابها وعلاجها .

وميدان الخدمة الاجتماعية فى المدرسة ميدان فسيح ، ونشاطها متشعب ، ولا يمكن أن تستغنى مدرسة من المدارس عنها . والحاجة إلى الخدمة الاجتماعية فى المدارس تقوم على أساس الاعتراف بمبدأين هامين :

أولها أن الطفل كائن تعمل قواه جميعاً فى تضامن واتحاد وانسجام ؛ ولا يمكن أن نعنى بقواه العقلية ، ونهمل نواحى حياته الأخرى .

أما ثانيهما فهو أن كل طفل يختلف عن مزامليه اختلافاً كبيراً فى كل شىء سواء فى ذلك القوى العقلية أو الجسمية ، أو الميراث الاجتماعى ، أو الظروف الاجتماعية ، أو الميول الخاصة ، وغير ذلك .

هذان المبدآن الهامان هما المسئولان عن توجيه التربية والتعليم فى الوقت الحاضر ؛ وبفضل علم النفس الحديث ، وعلم الصحة العقلية ، والخدمة الاجتماعية — اضطرت المدارس إلى إعادة النظر فى مناهجها الدراسية ، وموادها ، وطرق التدريس ، وفى إعداد البيئة المدرسية ، وكل ما يجب توافره فى المدرسة حتى تواجه حاجات الأطفال ومطالبهم ، وتشبع ميولهم ، وتساير طبائعهم ، وتواجه استعداد كل منهم .

يصادف ناظر المدرسة مشكلات تتصل بصحة التلاميذ . وهو يستعين فى الوقت الحاضر بالوحدة الصحية وهذه — مع كل الجهود الكبيرة التى تبذلها — لم تحقق كل الأغراض التى وجدت من أجلها ؛ ولايزال النظام المتبع فى الفحص عن صحة التلاميذ وعلاجهم فى حاجة إلى بعض التعديل ؛ وقد يكون من الأسباب الرئيسية فى عدم بلوغ نظام الوحدات الصحية ما نصبو إليه ، قلة عدد الأطباء ؛ فما من شك فى أن المدارس الكبيرة يجب أن يلحق بها طبيب مقيم ، وممرض أو ممرضة ، أو زائرة صحية معدة إعداداً خاصاً ، وتكون مهمتها ملاحظة حالة التلاميذ الصحية فى المدرسة ، وإرشاد الطبيب إلى الحالات التى تحتاج إلى عناية ؛ ليقوم بالإرشاد والعلاج . ويضاف إلى مهمتها هذه أن تعاون الطبيب على إعداد البيئة المدرسية من الناحية الصحية إعداداً تاماً ، وملاحظة الغذاء الذى يقدم للتلاميذ ملاحظة دقيقة حتى لا يوكل أمر الأغذية إلى معاون المدرسة وموظفيها الإداريين وحدهم ؛ فنظام الرقابة الحالى ، والتفتيش الصحى على الأغذية — مع كل ما يبذل فيه من مجهود — لا يحقق الغاية المرجوة منه .

والاستفادة من الإشراف الصحى يجب أن يتعدى المدرسة إلى الاتصال بمنازل التلاميذ ، وأسرهم والوقوف على معيشتهم وأحوالهم المنزلية ؛ لإسداء النصح للآباء والأمهات الذين يحتاجون إلى النصح والإرشاد ، ولتقديم المساعدة إليهم إذا كانوا فى حاجة إلى مساعدة ، وبذلك يتعاون المنزل والمدرسة على ما فيه الخير لصحة الطفل وحياته الجسمية .

ومن المشكلات الهامة التى تصادف ناظر المدرسة الثانوية غياب التلاميذ ، وتأخرهم عن الحضور إلى المدرسة ، أو هربهم منها . والهرب ظاهرة نفسية واجتماعية وخلقية ، يجب الاهتمام بها ، وناظر المدرسة الذى يعاقب من يهرب من تلاميذه بإنقاص درجات من سلوكهم ، أو بغير ذلك من العقوبات — لا يعالج الحالة أبداً ؛ فيجب عليه — لعلاج ذلك — أن يبحث عن أسباب الهرب ، ودوافع الغياب .

والتأخير . وأذكر بهذه المناسبة حالة خمسة تلاميذ كانوا بالمدرسة العباسية الثانوية حينما كنت ناظرا لها . فقد اعتاد هؤلاء التلاميذ الغياب بصورة تستوقف النظر ، ولكن أربعة منهم كان غيابهم يوم الأحد من كل أسبوع ، وكان من السهل أن نعرف أن تغيبهم كان للذهاب إلى السينما فى الصباح أو الحدائق العامة . وهذه ظاهرة يعرفها ناظر كل مدرسة ثانوية ، ويستطاع بسهولة علاجها والتغلب عليها . وأما الخامس من هؤلاء التلاميذ فكان انقطاعه غير منتظم ؛ فهو حيناً يغيب يومين ، وحيناً ثلاثة أيام فى كل أسبوع ، وكنا نخبر ولى أمره ، ولا يصلنا أى رد أو إجابة وأخيراً اتصلت بالتلميذ بنفسى ، وحاولت أن أعرف منه أسباب الانقطاع ، ولكن إجاباته لم تكن مقنعة فطلبت من مشرف فرقته أن يتحدث إليه حديث الأخ الأكبر ، ويخلق فى نفسه شيئاً من الاطمئنان إليه والثقة به وتم ذلك ، واستطعنا أن نعرف أن هذا التلميذ كان يعيش مع زوجة أخيه وأخيه الأكبر ، وأن أمه مطلقة تعيش مع زوجها فى منزل آخر ، وأنه يعامل بقسوة وغلظة من أخيه وزوجته اللذين كانا يقتران عليه ، وذلك ما اضطره إلى العمل بعض أيام الأسبوع ليكسب بعض ما يستعين به على قضاء بعض ما يلزمه ؛ وهذا هو سبب انقطاعه . ولما علمت ذلك بعثت بالحالة إلى مكتب البحوث الاجتماعية بالإسكندرية ، فقام الباحث الاجتماعى بتقصى الحالة ، وجمع المعلومات ، ووثقنا بصحة ما ذكره التلميذ وعلمنا ما هو أبشع من ذلك . فألحق الصبى « وكان بالسنة الرابعة » بإحدى المبرات ، وأعدت له حجرة خاصة وأعطى الكساء الضرورى ؛ فانتظم فى مدرسته وحياته ، ونجح فى امتحان الثقافة العامة ، ثم ألحق بعمل بعد ذلك ، فتمكن — وهو يعمل — من أن يستذكر دروس السنة التوجيهية ، وتقدم لها ونجح ، وهو لا يزال يعمل بجد ونشاط .

هذا مثل من الأمثلة الكثيرة التى يصادفها نظار المدارس ، والتى يجب ألا تحل بالنظام «الروتين» والحلول الرسمية . فمشكلة الغياب مشكلة نفسية واجتماعية يجب بحثها ، وتقصى أسبابها ، وتعرف كل حالة منها وظاروفها ، حتى يمكن حلها وعلاجها .

ولا أريد أن أقول إن جميع حالات الغياب من النوع السهل اليسير الذى ذكرت فهناك حالات يجب أن يتعاون على فحصها وعلاجها الباحث الاجتماعى ، والطبيب النفسانى فى العيادة السيكولوجية .

وإذاً فما أشد حاجة مدارسنا إلى الخدمة الاجتماعية ، ومكاتب الخدمة الاجتماعية والعيادات السيكولوجية ؛ للفحص عن المشكلات المتعددة ، التى نجدها بين تلاميذنا

والتى قد ترجع أسبابها إلى أحوال خارجة عن المدرسة ، وعن المحيط المدرسى .

فمتى يأتى هذا الوقت الذى نجد فيه بكل مدرسة باحثا اجتماعياً ، وزائرة صحية أو طبيباً خاصاً ؟ ومتى تكثر العيادات السيكولوجية ؛ لتحل مشكلات التلاميذ المدرسية وغير المدرسية ؛ إذ أن لدينا مشكلات الضعف ، والتأخر عن المدارس ، والسلوك الشاذ ، والهرب والتغيب ؛ ومشكلات التغذية والجنس وغير ذلك مما لا يمكن أن يترك بدون علاج أو إرشاد .

نظام التعليم فى العراق

للأستاذ محمد كامل النحاس
أستاذ علم النفس بدار المعلمين العالية ببغداد

مقدمة :

ترجع نهضة العراق الحديثة إلى أكثر من ربع قرن بقليل . وبالرغم من قصر هذه المدة فقد خطا العراق خطوات واسعة فى مناحى الحياة المختلفة ومنها التعليم . ويكفى أن أذكر مثلا لذلك أن عدد المدارس الابتدائية — أو الأولية — الأميرية فى السنة الدراسية ١٩٢٠ — ١٩٢١ كان ٨٨ مدرسة تضم ٧٤٥٢ تلميذا وتلميذة فأصبح فى سنة ١٩٤٥ — ١٩٤٦ : ٩٤٤ مدرسة تضم ١١٨,٤٨٧ تلميذاً وتلميذة ، وأن عدد المدارس الثانوية (متوسطة وإعدادية) كان فى سنة ١٩٢٠ — ١٩٢١ ثلاث مدارس فقط تضم ١١٠ طالباً وطالبة ، فأصبح فى السنة الدراسية ١٩٤٥—١٩٤٦ : ٧٨ مدرسة تضم ١٢١٧٣ طالباً وطالبة . وأن ميزانية وزارة المعارف فى سنة ١٩٢٠ — ١٩٢١ كانت ١٣٠٣٦٠ ديناراً بنسبة ٢,٣ ٪ من الميزانية العامة للدولة فأصبحت فى سنة ١٩٤٥ — ١٩٤٦ ١,٦١١,٨٤٣ ديناراً بنسبة ٩ ٪ من الميزانية العامة .

وقد قامت أنظمة التعليم فى العراق على أسس صالحة وخصوصاً فى التعليم . فهناك نوع واحد من التعليم للمرحلة الأولى التى تبدأ بالسادسة من عمر الطفل وتنتهى

فى الثانية عشرة. وتتبع المدارس الابتدائية جميعاً منهجاً أساسياً واحداً يختلف فى تفاصيله تبعاً لاختلاف المناطق. والتعليم فى المدارس الابتدائية بالمجان، وهو الزامى فى بعض المناطق. ويتسع الإلزام سنة بعد أخرى بزيادة عدد المعلمين، وتوفير الأماكن اللازمة للمدارس فى المناطق المختلفة.

وينقسم التعليم الثانوى إلى قسمين : التعليم المتوسط ومدته ثلاث سنوات يدخل التلميذ فى نهايتها امتحانا عاماً، والتعليم الإعدادى ومدته سنتان يعقد فى نهايتها امتحان عام أيضاً لتلاميذ القطر.

والمصروفات المقررة فى المدرسة المتوسطة ثلاثة دنانير سنوياً، وفى المدرسة الإعدادية أربعة دنانير. ويعفى من المصروفات من يحصل على ٨٥٪ فى امتحان الشهادة الابتدائية أو الشهادة المتوسطة أو فى امتحانات النقل من فرقة لأخرى بصرف النظر عن حالة التلميذ المادية. ويعفى من دفعها أيضاً من يحصل على ٦٥٪ فى هذه الامتحانات من التلاميذ الفقراء. وكذلك يقبل بالمجان أبناء الموظفين الذين لاتصل مرتباتهم إلى ١٥ ديناراً شهرياً.

ويتبين من هذا أن التعليم فى العراق لا يعانى مشكلات تنوع التعليم فى المرحلة الأولى، كما أن المصروفات المقررة على التلاميذ فى المدارس الثانوية معقولة جداً لا تعجز الآباء عن دفعها.

وبدأ العراق تطبيق نظام اللامركزية فى التعليم قبل أن نبدأ نحن بها، فقسم القطر إلى أربع عشرة منطقة فى كل منها مديرية للمعارف تشرف على التعليم فيها إشرافاً يكاد يكون تاماً دون تدخل كبير من السلطات المركزية فى شئونها. ويرأس كل مديرية معارف مدير مسئول يتمتع بقسط غير قليل من الحرية فى تصريف الشئون التعليمية فى منطقته.

إعداد المعلمين :

وفى العراق معاهد مختلفة لإعداد المعلمين أهمها دار المعلمين العالية وهى تقوم بإعداد المدرسين للمدارس المتوسطة والثانوية ومدة الدراسة فيها أربع سنوات بعد المرحلة الثانوية والتعليم فيها مختلط. وقد وصل عدد طلبة الدار فى العام الماضى حوالى ٥٠٠ ثلثهم من الفتيات.

وإذا كانت حاجة المدارس الثانوية للبنات إلى مدرسات شديدة، نتيجة لإقبال

البنات المتزايد على التعليم ، ولا يمكن أن تسد دار المعلمين العالية هذه الحاجة، فقد ارتأت وزارة المعارف فى سنة ١٩٤٥ أن تنشىء معهد الملكة عالية ، تقريباً على غرار دار المعلمين ، لإعداد مدرسات للمدارس الثانوية ، وقد التحق بالمعهد عدد غير قليل من الطالبات اللاتى لم يكن ليسمح لهن أهلوهن المتمسكون بالتقاليد أن يلتحقن بمعهد مختلط مثل دار المعلمين العالية .

أما معلمو المدارس الابتدائية فإنهم يعدون فى دور خاصة بهم ، منها دار المعلمين الابتدائية ويقابلها دار المعلمات الابتدائية ،وهما تخرجان معلمى ومعلمات المدارس فى المدن ، ثم دور المعلمين الريفية ويقابلها دار المعلمات الأولية وهى تعد معلمى ومعلمات المدارس الريفية .

وكان بدار المعلمين الابتدائية قسمان قسم عال يتلقى الطالب بعد حصوله على الشهادة الإعدادية ، ويدرس فيه لمدة سنتين ؛ وقسم متوسط يلتحق الطالب فيه بعد حصوله على الشهادة المتوسطة ، ومدة دراسته ثلاث سنوات . وقد ألغى أخيراً القسم الأول وبقى القسم الثانى فقط .

أما دار المعلمات الابتدائية فيدخلها الطالبات بعد حصولهن على الشهادة الثانوية ويدرسن فيها لمدة سنتين .

ومدة الدراسة فى دور المعلمين الريفية خمس سنوات بعد الانتهاء من المرحلة الابتدائية ، بينما هى فى دار المعلمات الأولية أربع سنوات فقط. وفى كل هذه الدور يتلقى الطالب مواد مهنية وثقافية .

ومن هذا نجد أن لمدرسى التعليم الثانوى كلية واحدة مختلطة وأخرى مقصورة على الطالبات فقط ، وتشمل كل منهما شعباً مختلفة مثل شعبة الآداب التى تعد مدرسى اللغة العربية ، وشعبة اللغة الإنجليزية ، وأخرى للرياضيات والطبيعة ، وأخرى للكيمياء ، وواحدة للنبات والحيوان ، وأخرى للمواد الاجتماعية .

أما المدارس الابتدائية (أو الأولية) فلها نوعان من المعلمين : نوع يتخرج فى مدارس المعلمين الابتدائية ، وفى الغالب يعينون فى مدارس المدن ، ونوع يتخرج فى مدارس المعلمين الريفية وفى الغالب يعينون فى مدارس الريف .

وبالرغم من أن دار المعلمين العالية تخرج كل عام حوالى الثمانين مدرساً فلا تزال المدارس العراقية الثانوية بحاجة إلى عدد أكبر من المدرسين بسبب إنشاء مدارس جديدة وفتح فصول جديدة كثيرة فى المدارس القائمة . ولذلك تنتدب

الحكومة العراقية عددا غير قليل من المدرسين المصريين لسد النقص الموجود فى التعليم الثانوى، وقد وصل عددهم فى بعض السنين إلى مائتى مدرس .

المدارس الأهلية والأجنبية :

وعلاوة على المدارس الأميرية ، فهناك عدد من المدارس الأهلية والأجنبية الابتدائية والثانوية منتشرة فى أنحاء العراق . وتشترط وزارة المعارف على تلك المدارس خصوصاً الأجنبية منها أن تعين من قبلها مدرسين للغة العربية والتاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية ، وتدفع تلك المدارس رواتبهم ، كما تشترط أن تسير المدرسة فى تدريس هذه المواد مع المنهج المتبع فى المدارس الأميرية وأن تستعمل الكتب المقررة على هذه المدارس . كما يجب أن توافق وزارة المعارف على تعيين المدرسين الآخرين اللازمين للمدرسة ، وعلى تعيين مدير المدرسة كذلك . وعلاوة على ذلك فالكتب الخاصة بالمواد الأخرى التى تستعملها المدارس الأجنبية يجب أن تحظى بموافقة الوزارة منعاً لما قد يحدث من استعمال كتاب يمس كرامة الأمة أو يطعن فى دينها أو يبث دعاية خاصة .

وفى الغالب تسير المدارس الأهلية على منهج المدارس الأميرية تماماً ، وتستعمل الكتب المقررة على هذه المدارس ، وتتخير مدرسيها من بين مدرسى المعارف .

وتمنح الوزارة إعانات للمدارس الأهلية بلغت فى سنة ١٩٤٥ — ١٩٤٦ عشرة آلاف من الدنانير .

وقد بلغ عدد التلاميذ فى المدارس الأهلية والأجنبية الابتدائية فى السنة الدراسية ١٩٤٥ — ١٩٤٦ حوالى ٢١٦٧٠ تلميذاً وتلميذة موزعين على ٣٨ مدرسة .

وكان عدد المدارس المتوسطة والثانوية فى السنة الدراسية نفسها ٦٩ مدرسة تضم ٧٧٥٦ تلميذاً وتلميذة .

وتتقاضى جميع المدارس الأهلية مصروفات من التلاميذ . والدراسة فى عدد غير قليل من المدارس الثانوية مسائية . وأغلب المدرسين فيها ينتدبون من المدارس الأميرية نظير مكافآت حددتها الوزارة عن الحصة الواحدة .

ويصح أن أذكر أنه لايزال فى العراق بقية باقية من الكتاتيب ، وقد بلغ عددها سنة ١٩٤٦ : ٨٢ كتاباً يضم ٥٩٨٦ تلميذاً ويؤم هذه الكتاتيب أطفال من

ذكور وإناث يأتون فى الغالب من أوساط جاهلة وفقيرة لم تدرك بعد أهمية التعليم العام . وهذه الكتاتيب خاضعة لرقابة وزارة المعارف .

التعليم العالى :

بالعراق كليات مختلفة يلتحق الطلبة بها بعد انتهائهم من الدراسة الثانوية . وبعض هذه الكليات تابع لوزارة المعارف ، وبعضها يتبع وزارات مختلفة . فمثلا نجد أن كليات الحقوق والتجارة والمعلمين العالية والهندسة ومعهد الملكة عالية تتبع وزارة المعارف ، بينما أن كلية الطب تتبع وزارة الشئون الاجتماعية التى تنتظم فيها إدارة الصحة .

وعدد سنوات الدراسة فى جميع الكليات عدا الطب والشرطة أربع سنوات ، أما فى مدة الطب فهى ست سنوات ، والشرطة ثلاث سنوات . والدراسة فى هذه الكليات جميعاً عدا كلية الشرطة ومعهد الملكة عالية مختلطة .

وتضم كلية الحقوق عدداً من الطلبة والطالبات أكبر مما تضمه أية كلية أخرى وهو يناهز ألفا وخمسمائة من بنين وبنات . والدراسة بها قسمان ، صباحى ومسائى . ومعظم طلبة القسم المسائى من الموظفين .

ونجد أكبر عدد من طالبات الكليات فى دار المعلمين العالية فقد بلغ فى سنة ١٩٤٥–١٩٤٦ : ١١١ طالبة من مجموع الطلبة الكلى وقدره ٣٤٧ . وبلغ فى العام الماضى ١٥٠ طالبة من المجموع الكلى وقدره ٥٠٠ .

وقد تخرج فى كلية الحقوق عدد غير قليل من الآنسات ، ولكن واحدة منهن لا تشتغل بالمحاماة أو القضاء ، بل إنهن يعملن مدرسات أو موظفات فى دواوين الحكومة المختلفة .

والكليات جميعاً يعوزها الأساتذة الوطنيون . ولذلك تستعين الحكومة بأساتذة من الأجانب أغلبهم مصريون وإنجليز . وقد كان نقص عدد الأساتذة مانعاً من الموانع الرئيسة التى عرقلت إنشاء جامعة فى العراق . ولكن وزارة المعارف بالرغم من هذا المانع وغيره جادة فى إنشاء الجامعة .

ومنذ أن وضعت الحرب أوزارها ، ووزارة المعارف دائبة على إرسال أفواج من الطلبة المتفوقين فى بعثات مختلفة إلى أمريكا وإنجلترا وفرنسا وسويسرا ومصر وغيرها

لكى يتخصصوا فى مختلف العلوم . وسيكون من هؤلاء ذخيرة لابأس بها تمكن الوزارة من أن تدعم الجامعة العراقية حين تنشأ .

المدارس المهنية :

علاوة على مدارس إعداد المعلمين للمدارس الابتدائيــة التى سبق أن تكلمنا عنها ، فى العراق بعض مدارس مهنية أخرى تقبل التلاميذ الذين انهوا من المرحلة الابتدائية أو المتوسطة ، وأمثلة ذلك مدارس صناعة متوسطة ، ومدرسة زراعة متوسطة ، ومدرسة الفنون المنزلية للبنات ، ومعهد التربية البدنية ، ومدرسة الفنون الجميلة.

ويمكن القول بوجه عام أن هذه المدارس بحاجة إلى تحسين وإصلاح غير قليل

كلمة ختامية :

مما سبق يتضح أن النهضة التعليمية فى العراق نهضة قافزة وثابة تمتاز بالجرأة والإقدام ، يدلنا على ذلك ما سبق أن قدمنا من مقارنات بسيطة فى أول هذا المقال . وأن السياسة العامة للتعليم سياسة سليمة بوجه عام وبسيطة يشع فيها روح الديمقراطية . فالمرحلة الأولى من التعليم وهى المدرسة الأولية (من سن ٦ إلى ١٢) واحدة للجميع ولا تختلف فى اسسها العامة باختلاف الأوساط والبيئات ، ولو أنها تختلف فى التفاصيل تبعا للبيئة التى توجد المدرسة فيها ، ولذلك لا تثير السياسة التعليمية فى العراق صعوبات وعراقيل لامبرر لوجودها ، تستنفد جهداً ومالا ضائعين مثل تعدد أنواع مدارس المرحلة الأولى من التعليم التى حاولنا التغلب عليها فى مصر منذ سنوات كثيرة ولاتزال بالرغم من ذلك قائمة حتى الآن .

والتعليم فى العراق — بجميع مراحله — ميسر من حيث المبدأ فى الغالب لجميع الطبقات . فالتعليم فى المرحلة الأولى بالمجان للجميع . والتعليم الثانوى يكاد يكون مجاناً أيضاً كما سبق أن وضحنا. حقاً إن العراق بحاجة للتوسع فى إنشاء المدارس حتى تستطيع أن تستوعب جميع التلاميذ المتعطشين للتعليم ، فالإلزام فى المرحلة الأولى مثلا لا يزال مقصوراً على جهات خاصة . والمدارس المتوسطة والثانوية لا تتسع لجميع الراغبين فى اللحاق بها ، ولكن يجب أن نذكر أن الجهود التى تبذل للقيام بهذا التوسع جهود عظيمة ، وأن ثمار هذه الجهود طيبة ، كما يتبين من زيادة عدد التلاميذ الذين يتعلمون بالمدارس سنة بعد أخرى .

وقبل أن أختتم هذا المقال أرى من الضرورى أن أشير إلى التعاون الوثيق بين مصر والعراق فى الشئون الثقافية . ففى العراق عدد كبير من المدرسين يقومون بالتعليم فى المدارس الثانوية وعدد غير قليل من الأساتذة المنتدبين من الجامعتين المصريتين والمعاهد العليا يقومون بالتدريس فى كليات العراق ، وقد دأب العراق منذ سنوات على أن يرسل عدداً من الطلبة ليدرسوا فى معاهد التعليم المختلفة فى مصر . ونرجو أن يستمر هذا التعاون بين القطرين ويزداد على ممر السنين . فليس هناك صلة بين بلدين أفضل وأجدى وأسمى من الصلة الثقافية .

مدارس التعليم المتوسط والثانوى

للأستاذ عبد الرحمن عجيز
ناظر مدرسة زفتى الابتدائية

ألفت الوزارة أخيراً لجنة لبحث حالة التعليم الثانوى بعد صدور القانون الجديد. ولما كان الإقبال على التعليم الثانوى قد أدى فى السنين الإخيرة إلى زيادة عدد طلبة المدارس الثانوية زيادة جعلت من المستحيل على المدرسة أن تشرف الإشراف اللازم على طلبتها ، فضلا عن روح الإستهتار بالنظام التى سادت أوساط الطلبة فى السنين الأخيرة مما أدى إلى اضطراب الحال فى المدارس ، لهذا كان تجزئة المدرسة الثانوية أمراً واجباً لا شك فيه تقضى به مصلحة التعليم والطلبة على السواء .

ولافائدة من النظام الجديد إذا لم تكن المدرسة المتوسطة منفصلة عن المدرسة الثانوية ، وبذلك نستطيع أن نخلق فى هذه المدرسة المتوسطة جيلا من الطلبة منطبعاً على النظام والإقبال على التعليم دون أن نعرضه لتأثير تلك الفئة الشاذه التى لا تخلو منها مدرسة فى فرقها العليا ، فتشيع الفوضى حتى بين طلبة السنة الأولى ، وقد كانوا مثال النظام فى مدارسهم الابتدائية ، وكلما مرت بهم السنون فى المدرسة زادوا سوءا ولقنوا غيرهم ، وهكذا دواليك تستمر عوامل السوء إلى ما لا نهاية ، تزيدها العوامل السياسية والتيارات الحزبية التى صرفت مع الأسف هذا الشباب إلى ما لانفع لهم ولا لأوطانهم فيه .

وليس أدل على صحة هذا الرأى من استتباب النظام فى الفصول الثانوية الملحقة بالمدارس الابتدائية ، وقد وصلت هذه الفصول فى بعض المدارس إلى السنة الثالثة الثانوية دون أن تتأثر بموجات الإضراب ، ذلك الإضراب الذى اتخذه الجيل الجديد لأتفه الأسباب سببا من أسباب العبث والهروب من التحصيل والدراسة .

لهذا نأمل من الوزارة أن تقسم المدارس الثانوية الحالية إلى قسمين مستقلين : إحداهما للمدارس المتوسطة ، والأخرى للمدارس الثانوية . كما يمكنها أن تحول المدارس الابتدائية الملحق بها فصول ثانوية إلى مدارس متوسطة تضم إليها السنة الثالثة والرابعة الابتدائية أما السنتان الأولى والثانية الابتدائية فيمكن ضمهما الى المدارس الابتدائية الأخرى أو المدارس الأولية . وبهذا نكون قد خطونا خطوة عملية فى توحيد مرتبة التعليم الأولى والابتدائى ، بعد أن بدأنا بها فى المدارس الأولية النموذجية . بل أن الرأى الذى نتقدم به يوفر علينا النظام الذى يراد به دراسة اللغة الإنجليزية لمن يريدون الالتحاق بالمدرسة المتوسطة بعد انتهائهم من المدرسة الأولية النموذجية ونجاحهم فى الشهادة الابتدائية .

الحركة التعليمية فى مصر والخارج :

خطط الدراسة الجديدة بالتعليم الثانوى

أصدر معالى وزير المعارف فى فبراير سنة ١٩٤٩ القرار الوزارى الآتى ، تنفيذاً لقانون التعليم الثانوى الجديد ، وهو — بعد الديباجة :

المادة الأولى

يعمل بخطط الدراسة المرافقة لهذا فى المدارس الثانوية للبنين والبنات ابتداء من العام الدراسى ١٩٤٩ — ١٩٥٠ .

المادة الثانية

تطبق خطة الدراسة الجديدة بالسنتين الأولى والثانية من القسم الأول فى السنة الدراسية ١٩٤٩ — ١٩٥٠ ، ثم تطبق الخطة الجديدة بالسنة الأولى من القسم الثانى فى السنة الدراسية ١٩٥٠ — ١٩٥١ ، ثم بالسنة الثانية منه فى السنة الدراسية١٩٥١ — ١٩٥٢ ، ثم بالسنة التالية منه فى السنة الدراسية ١٩٥٢ — ١٩٥٣ .

المادة الثالثة

على وكيل الوزارة تنفيذ هذا القرار.

وزير المعارف
(السنهورى)

وفيما يلي الخطط التي أشار إليها القرار :

أولا — خطة الدراسة بالقسم الأول (المرحلة المتوسطة)

المادة	عدد الدروس السنة الأولى		عدد الدروس السنة الثانية	
١ — الدين	٢		٢	
٢ — مجموعة اللغات :				
اللغة العربية	٨		٨	
اللغة الأجنبية	٨		٨	
٣ — مجموعة المواد الاجتماعية :				
التاريخ	٢		٢	
التربية الوطنية	١		١	
الجغرافية	٢		٢	
٤ — مجموعة الرياضة :				
الحساب والجبر	٣		٢	
الهندسة	١		٢	
٥ — مجموعة العلوم :				
العلوم العامة	٣		٣	
٦ — مجموعة الدراسات العملية :	البنين	البنات	البنين	البنات
الرسم	٢	—	٢	—
الأشغال اليدوية	٣	—	٣	—
الموسيقى أو فلاحة البساتين	١	—	١	—
الرسم والأشغال الفنية	—	٢	—	٢
أشغال الإبرة	—	٢	—	٢
التدبير المنزلي	—	٢	—	٢
الموسيقى	—	١	—	١
٧ — التربية البدنية	٢	١	٢	١
	٣٨	٣٨	٣٨	٣٨

ثانياً — خطة الدراسة بالسنة الأولى من القسم الثانى

المادة	عدد الدروس	
١ — الدين	١	
٢ — مجموعة اللغات :		
اللغة العربية	٦	
اللغة الأجنبية الأصلية	٦	
اللغة الأجنبية الإضافية	٥	
٣ — مجموعة المواد الاجتماعية :		
التاريخ	٣	٦ *
الجغرافية	٣	
٤ — مجموعة الرياضة :		
الجبر	٣	٦ *
الهندسة	٣	
٥ — مجموعة العلوم :		
الطبيعة	٢	
الكيمياء	٢	٦ *
علم الأحياء	٢	
٦ — مجموعة المواد الفنية		٦ *
٧ — التربية البدنية	٢	
	٣٨	

ثالثاً — خطة الدراسة بالسنتان الثانية والثالثة من القسم الثانى

ا — الشعبة الأدبية

المادة	عدد الدروس
١ — مجموعة اللغات	
اللغة العربية	٦
اللغة الأجنبية الأصلية	٦
اللغة الأجنبية الإضافية	٦

* يختار الطالب ثلاثا من هذه المجموعات فقط .

المادة	عدد الدروس
الترجمة إلى اللغة العربية	٢
٢ — مجموعة المواد الاجتماعية :	
التاريخ	٣
الجغرافية	٣
٣ — مجموعة المواد الفلسفية :	
مبادئ الفلسفة	٣
الاجتماع	٢
٤ — الدراسة الإضافية الخاصة	٤
٥ — التربية البدنية	٢
	٣٧

ب — الشعبة العلمية

١ — مجموعة اللغات :	
اللغة العربية	٦
اللغة الأجنبية الأصلية	٦
اللغة الأجنبية الإضافية	٦
٢ — مجموعة الرياضة :	
الرياضة البحتة	٥
الميكانيكا	٢
٣ — مجموعة العلوم :	
الطبيعة	٣
الكيمياء	٣
٤ — الدراسات الإضافية الخاصة	٤
٥ — التربية البدنية	٢
	٣٧

ج — الشعبة العامة

المادة	عدد الدروس
١ — مجموعة اللغات :	
اللغة العربية	٦
اللغة الأجنبية الأصلية	٦
اللغة الأجنبية الإضافية	٦
٢ — مجموعة المواد الاجتماعية :	
التاريخ	٣
الجغرافية	٣
* ٣ — مجموعة الرياضة :	
الرياضة البحتة	٥
الميكانيكا	٢
* ٤ — مجموعة العلوم :	
الطبيعة	٣
الكيمياء	٣
علم الأحياء	٣
(يختار الطالب مادتين فقط من مواد هذه المجموعة)	
* ٥ — المجموعة الفنية	٦
٦ — التربية البدنية	١
	٣٧ أو ٣٨

* يختار الطالب من هذه المجموعات الثلاث التى سبق له اختيارها فى السنة الأولى .

مشروع قانون التعليم الأولى الجديد

أتمت وزارة المعارف وضع مشروع القانون الجديد للتعليم الأولى متمشياً مع السياسة التي أقرها المجلس الأعلى للتعليم ، والتي وضع قانونا التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي على أساسها ، وقدمت الوزارة المشروع إلى مجلس الوزراء .

وفيما يلي نص مشروع القانون والمذكرة الإيضاحية له .

نحن فاروق الأول ملك مصر

بعد الاطلاع على القانون رقم ٤٦ لسنة ١٩٣٣ الخاص بالتعليم الأولى المعدل بالقانون رقم ٣٥ لسنة ١٩٤٢ .

وعلى ما إرتأته الجمعية العمومية لمجلس الدولة .

وبناء على ما عرضه علينا وزير المعارف العمومية وموافقة رأى مجلس الوزراء .

رسمنا بما هو آت :—

مشروع القانون الآتى نصه يقدم باسمنا إلى البرلمان .

الباب الأول — الإلزام

مادة ١ — التعليم الأولى الإلزامى — وفقاً للشروط والأوضاع المبينة بهذا القانون — بالنسبة إلى البنين والبنات الذين يكونون قد بلغوا تمام سن السادسة فى أول سبتمبر من كل عام ويظل الإلزام قائماً إلى نهاية العام الدراسى الذى تبلغ سنهم فى أثنائه تمام الثانية عشرة .

ويعتبر فى تقدير السن التقويم الميلادى .

مادة ٢ — يقع الإلزام بالتعليم الأولى على والد الطفل فإن كان متوفى أو محجوراً عليه أو غائباً وقع الإلزام على المتولى أمره .

مادة ٣ — يعفى الطفل من التعليم الأولى إذا كان مصاباً بمرض أو بعاهة بدنية أو عقلية تمنعه من تلقى الدراسة ويثبت المرض أو العاهة طبقاً للإجراءات التى يصدر بها قرار من وزير المعارف العمومية .

ويبقى الإعفاء ما بقى المرض أو العاهة على أنه إذا انشئت بجهة ما مدارس أولية لتعليم ذوى العاهات تتسع لقبول جميع الموجودين بهذه الجهة من هؤلاء الأطفال قام حكم الإلزام بالنسبة إليهم .

مادة ٤ — يتلقى الأطفال التعليم بالمدارس الأولية بالمجان .

مادة ٥ — تقدم إلى الأطفال بالمجان وجبة غداء كل يوم أثناء السنة الدراسية وفقاً للنظام الذى يقرره وزير المعارف العمومية .

مادة ٦ — يجوز لوالد الطفل أو المتولى أمره أن يقوم بتعليمه فى معهد آخر أميرى أو حر أو فى منزله بشرط أن تكون دراسته معادلة على الأقل للدراسة بالمدارس الأولية وأن يخطر بذلك الجهة المختصة .

ويعين وزير المعارف العمومية بقرار يصدره الجهة التى يجب إخطارها وشكل الإخطار والمدة التى يجب أن يحصل فى خلالها وطريقة التحقق من معادلة الدراسة .

مادة ٧ — تعين بقرارات من وزير المعارف العمومية بعد أخذ رأى مجلس المديرية المختص الجهات التى أنشئت فيها المدارس الأولية اللازمة والتى يسرى عليها حكم الإلزام المشار إليه فى المواد السابقة .

ولا يتناول الإلزام الأطفال الذين يقيمون فى محال تبعد أكثر من كيلو مترين عن أقرب مدرسة أولية وذلك بالشروط التى تبين فى القرارات المذكورة .

مادة ٨ — فى الجهات التى يسرى عليها حكم الإلزام يجب على المكلفين حفظ دفاتر قيد المواليد والوفيات كأمناء المحفوظات بالمديريات والمحافظات وكتبة الصحة والعمد والصيارف ، أن يرسلوا إلى الجهة التى يعينها وزير المعارف العمومية بقرار منه وفى ميعاد لا يجاوز آخر يونيو من كل سنة ، قوائم بأسماء الأطفال المقيدين فى الدفاتر التى فى عهدتهم والذين يكونون قد بلغوا تمام سن السادسة أو يبلغونها فى أول شهر سبتمبر .

ويجب فى أول سنة لسريان حكم الإلزام على أى جهة ، أن تشتمل تلك القوائم على أسماء الأطفال من سن السادسة إلى سن الثانية عشرة .

ويجب على شيخ الحارة أو شيخ الناحية أو العمدة أن يخطر تلك الجهة بأسماء الأطفال الذين جعلوا محال إقامتهم فى دائرته ممن يسرى عليهم حكم الإلزام ولم تشملهم ، « القوائم السابقة » .

وتبين فى جميع القوائم أسماء آباء الأطفال ومتولى أمورهم وعناوينهم .

ويجب على أباء الأطفال ومتولى أمورهم أن يقدموا البيانات اللازمة لإعداد القوائم متى طلب إليهم ذلك .

مادة ٩ — على الجهة المختصة إخطار والد الطفل أو متولى أمره قبل موعد بدء الدراسة بأسبوعين على الأقل باسم المدرسة التى تقرر الحاق الطفل بها وميعاد بدء الدراسة .

مادة ١٠ — إذا لم يتقدم الطفل إلى المدرسة فى الميعاد المذكور أو لم يواظب على الحضور لغير سبب مقبول وجب على رئيس المدرسة أن يرسل إنذاراً مكتوباً إلى والده أو متولى أمره وعند غيابه أو رفضه تسلم الإنذار يسلم إلى العمدة أو شيخ الحارة .

فإذا لم يتقدم الطفل إلى المدرسة فى خلال خمسة أيام من تسلم الإنذار أو تغيب من جديد لغير سبب مقبول اعتبر والده أو متولى أمره مخالفا .

مادة ١١ — يعاقب الوالد أو متولى الأمر المخالف فى حكم المادة السابقة بغرامة لا تزيد على مائة قرش ، على أنه يجوز للمحكمة أن تؤجل الحكم وتعطى المخالف مهلة لتنفيذ حكم القانون فإن نفذه خلالها حكمت بسقوط المخالفة وإلا قضت عليه بالحبس مدة لا تتجاوز أسبوعاً وبغرامة لا تزيد على مائة قرش أو بإحدى هاتين العقوبتين .

مادة ١٢ — يكون لموظفى وزارة المعارف العمومية ومجالس المديريات الذين ينتدبهم وزير المعارف العمومية لتنفيذ حكم الإلزام صفة رجال الضبطية القضائية فيما يختص بتطبيق أحكام هذا القانون والقرارات المنفذة له .

الباب الثانى

نظم الدراسة والامتحانات والمعلمون

مادة ١٣ — مدة الدراسة فى المدارس الأولية ست سنوات يصل الطفل فيها إلى مستوى شهادة الدراسة الابتدائية فيما عدا اللغة الأجنبية .

وتدرس بها المواد التى تدرس بالمدارس الابتدائية إلا اللغة الأجنبية فيستعاض عنها بتقوية الطفل فى اللغة العربية والأشغال العملية .

وهذه المواد هى .

١ — القرآن الكريم والدين

٢ — اللغة العربية (وتشمل الخط العربى)

٣ — الأناشيد

٤ — الحساب

٥ — الهندسة العملية

٦ — التاريخ

٧ — التربية الوطنية

٨ — الجغرافيا

٩ — مشاهد الطبيعة ومبادئ العلوم

١٠ — الصحة

١١ — الرسم

١٢ — الأشغال العملية (وتشمل الأشغال اليدوية وأعمال الحقول بالنسبة إلى البنين والأشغال الفنية وأشغال الإبرة بالنسبة إلى البنات) .

١٣ — التربية البدنية

ويعفى الأطفال غير المسلمين من حضور الدروس فى مادة القرآن الكريم والدين .

وتنشأ مدارس أو فرق لتحفيظ القرآن يلتحق بها من يرغبون فى حفظه وتجويده

ويجوز تجريب خطة خاصة ببعض المدارس أو إضافة مادة أو مواد جديدة إلى مواد الدراسة المقررة تدعو إليها حاجة البيئة المحلية وظروفها وذلك بناء على اقتراح مجلس المديرية المختص بعد أخذ رأى اللجنة الاستشارية لشئون التعليم المنصوص عليها فى المادة ٢٠ وموافقة وزير المعارف العمومية .

مادة ١٤ — يعين وزير المعارف العمومية بقرار منه كيفية توزيع المواد على سنى الدراسة وعدد الدروس المخصصة لكل مادة والمناهج الدراسية على ألا يقل عدد الدروس عن أربعة وثلاثين درساً ولا يزيد على ثمانية وثلاثين درساً فى الأسبوع .

وتقوم المدارس بالإضافة إلى ما تقدم بما يلائم بيئتها وتلاميذها من وجوه النشاط المدرسى الأخرى .

مادة ١٥ — العقوبات البدنية ممنوعة منعاً قطعياً .

وتعين بقرار من وزير المعارف العمومية العقوبات التى يمكن توقيعها ومن له توقيعها .

مادة ١٦ — يعين وزير المعارف العمومية بقرار منه موعد بدء السنة الدراسية

وموعد بدء العطلة السنوية مراعياً فى ذلك حاجات كل جهة ومواسمها الزراعية وله عند الاقتضاء أن يقرر أجازات أخرى تقتضيها ظروف عامة أو ظروف محلية خاصة .

وعلى كل حال لا يجوز أن تقل المدة التى يتلقى فيها الأطفال الدراسة فعلا عن أربعين أسبوعاً كاملة فى السنة .

مادة ١٧ — ا — ينقل أطفال السنوات الأولى والثانية والثالثة الذين تابعوا الدراسة مدة خمسة وعشرين أسبوعاً على الأقل بانتظام إلى السنوات التى تليها بناء على رأى المعلمين والرئيس وفقاً للنظام الذى يقرره وزير المعارف العمومية .

ب — لا ينقل طفل من السنة الرابعة إلى السنة الخامسة إلا إذا تابع الدراسة بانتظام مدة خمسة وعشرين أسبوعاً على الأقل وحصل على النسب الآتية على الأقل من النهايات الكبرى لدرجات أعمال السنة :

٥٠ فى المائة فى القرآن الكريم والدين (ويعفى غير المسلمين من الامتحان فيها)

٥٠ فى المائة فى اللغة العربية (وتشمل الخط العربى) .

٥٠ فى المائة فى الحساب .

٤٠ فى المائة فى مجموعة الجغرافيا ومشاهد الطبيعة .

٢٠ فى المائة فى الرسم .

ويتبع فى تقدير درجات أعمال السنة النظام الذى يقرره وزير المعارف العمومية

جـ — يعقد لأطفال السنة الخامسة الذين تابعوا الدراسة بانتظام مدة خمسة وعشرين أسبوعاً على الأقل امتحان انتقال فى نهاية السنة الدراسية وتكون مواد الامتحان والنهاية الكبرى والنهاية الصغرى لدرجة كل مادة منها ولمجموعة المواد كما هو مبين فى الجدول الآتى :

المادة	النهاية الكبرى	النهاية الصغرى	
القرآن الكريم والدين (شفوى) (ويعفى غير المسلمين من الامتحان فيها)	٥٠	٢٥	
اللغة العربية (وتشمل الخط العربى)	٥٠	٢٥	
الحساب والهندسة العملية	٥٠	٢٥	
التاريخ والجغرافيا	٢٠	٤	١٥
مبادئ العلوم والصحة	٢٥	٥	
الرسم	١٥	٣	

ولا يعتبر الطفل ناجحاً إلا إذا حصل على النهاية الصغرى على الأقل فى كل مادة من هذه المواد وفى المجموعة وحصل على ٤٥٪ من مجموع درجات المواد.

د — يعقد لأطفال السنة السادسة فى خلال السنة الدراسية امتحان يحدد نظامه بقرار من وزير المعارف العمومية لاختيار من يجوز لهم التقدم لامتحان شهادة الدراسة الابتدائية .

مادة ١٨ — يحضر الأطفال إلى المدارس الأولية بملابسهم العادية ولا يلزمون بملبس أو زى خاص .

مادة ١٩ — يشترط لتعيين المعلم أو المعلمة فى المدارس الأولية أن يكون حاصلا على شهادة الكفاءة للتعليم الأولى من وزارة المعارف العمومية أو الشهادة الثانوية من الأزهر أو شهادة تعدها وزارة المعارف العمومية معادلة لاحدى هاتين الشهادتين .

الباب الثالث

الإدارة

مادة ٢٠ — يكفل مجلس المديرية التعليم الأولى ويباشر إدارته فى مدن المديرية وقراها وفقاً لأحكام هذا القانون والقرارات المنفذة له .

وتنشأ فى كل مجلس مديرية لجنة استشارية لشئون التعليم الأولى نصف أعضائها من أعضاء مجلس المديرية والنصف الآخر من رجال التعليم بالمنطقة يعينهم وزير المعارف العمومية ويكون من بينهم مراقب المنطقة المختص أو من ينوب عنه .

وتختص اللجنة بالنظر فى المسائل الآتية :

١ — تحضير مشروع ميزانية التعليم الأولى .

٢ — اختيار الجهات التى تنشأ فيها المدارس الأولية الجديدة وأقسام الحفاظ وتعيين الجهات التى يتقرر تنفيذ الإلزام فيها من أول السنة الدراسية التالية .

٣ — تعيين الجهات التى تقام فيها المبانى الجديدة للمدارس الأولية وكذلك المدارس التى تنشأ فيها إضافات على مبانيها .

٤ — نقل بعض المدارس الأولية من جهة إلى أخرى أو إلغاؤها .

٥ — ما يحيله إليها المجلس من مسائل أخرى تتعلق بالتعليم فى المديرية .

وتدون اللجنة اقتراحاتها فى هذه المسائل وتعرضها على مجلس المديرية ليتخذ فى شأنها قرارات وترفع هذه القرارات مشفوعة بمحاضر جلسات اللجنة والمجلس إلى وزارة

المعارف العمومية ولا تنفذ إلا بعد اعتمادها من الوزير .

وتختص تلك اللجنة كذلك ببحث إيرادات التعليم الأولى ومصروفاته فى كل شهر ولها أن تستعين فى ذلك بمن ترى الاستعانة به من الموظفين المختصين وعليها أن ترسل نتيجة بحثها هذا كل ثلاثة أشهر إلى وزارة المعارف العمومية لترخص فى صرف القسط التالى من الإعانة السنوية المقررة للمجلس .

مادة ٢١ — تنشأ فى كل مجلس مديرية لجنة تسمى لجنة شئون المعلمين وتشكل من : —

مراقب التعليم بالمنطقة — رئيساً .

والمراقب المساعد للتعليم الأولى
ومفتش المنطقة (إن وجد)
ومدير التعليم بالمديرية
} أعضاء

وتختص بالنظر فى المسائل الآتية :—

ا — تحديد عدد الوظائف اللازمة للمدارس الأولية وبيان نوعها .

ب — الترشيح للوظائف الخالية واقتراح الترقيات والتنقلات بين الموظفين وذلك وفقاً للقواعد التى تضعها وزارة المعارف العمومية .

جـ — ندب الرؤساء والمعلمين من مدارسهم إلى مدارس أو جهات أخرى إذا كانت مدة الندب تجاوز شهراً .

وترفع قرارات اللجنة إلى رئيس مجلس المديرية لإقرارها فإذا لم يقرها رفع الأمر مع الأسباب إلى وزير المعارف العمومية ليقرر ما يراه فى شأنها .

مادة ٢٢ — يكون بكل مجلس مديرية مدير للتعليم يعينه وزير المعارف العمومية ليقوم بإدارة التعليم الأولى فى دائرة المديرية تحت إشراف رئيس المجلس وفقاً لنصوص هذا القانون واللوائح والتعليمات التى تصدرها وزارة المعارف العمومية .

ويكون من اختصاصاته ما يأتى :

أولا — تحضير المسائل التى تعرض على اللجنة الاستشارية للتعليم الأولى بالمديرية .

ثانياً — تنفيذ قرارات المجلس الخاصة بشئون التعليم الأولى بعد اعتمادها من وزير المعارف العمومية فى الحالات المنصوص عليها فى هذا القانون .

ثالثاً — إبداء الرأى فى جميع الموضوعات المتعلقة بشئون هذا التعليم وموظفيه قبل عرضها على رئيس المجلس .

مادة ٢٣ — تدبر مجالس المديريات المبالغ اللازمة للإنفاق على التعليم الأولى فى دائرة اختصاصها من الموارد الآتية :—

ا — ٦٦ — من مجموع الرسوم المقررة وفقاً للمادتين ١٩ و ٢٠ من القانون رقم ٢٤ لسنة ١٩٣٤ الخاص بوضع نظام لمجالس المديريات .

ب — ٢ — من مجموع إيرادات كل مجلس بلدى يقع فى دائرة المديرية .

ج — التبرعات والهبات التى تقدم لهذا الغرض وريع الأعيان الموقوفة على التعليم الأولى .

د — الإعانة السنوية التى تقررها وزارة المعارف العمومية لكل مجلس مديرية لشئون التعليم وتشمل :—

١ — إعانة خاصة بإدارة هذا التعليم .

٢ — إعانة خاصة بإنشاء المبانى اللازمة للمدارس الأولية .

مادة ٢٤ — يتكفل كل مجلس مديرية بإنشاء مبانى المدارس الأولية اللازمة لتعميم التعليم الأولى فى دائرة المديرية .

وتخصص لذلك الموارد الآتية :—

ا — مايعادل ٢٥ ٪ من المبالغ المنصوص عليها فى الفقرتين ا و ب من المادة ٢٣ من هذا القانون .

ب — الجزء المخصص لمبانى المدارس الأولية من الإعانة السنوية التى تقررها وزارة المعارف العمومية .

ج — التبرعات والهبات وريع الأعيان الموقوفة لهذا الغرض .

مادة ٢٥ — تكفل وزارة المعارف العمومية التعليم الأولى وتباشر إدارته فى المحافظات .

مادة ٢٦ — لوزارة المعارف العمومية ومجالس المديريات أن تمنح مدارس أولية حرة إعانات وفقاً للقواعد التى يصدر بها قرار من وزير المعارف العمومية .

مادة ٢٧ — تتولى وزارة المعارف العمومية التفتيش العلمى والصحى على المدارس الأولية ، وعلى الذين يقومون بهذا التفتيش أن يتحققوا من اتباع أحكام هذا القانون والقرارات المنفذة له وأن يبعثوا بملاحظاتهم إلى الجهة المختصة للعمل بها .

مادة ٢٨ — يلغى القانون رقم ٤٦ لسنة ١٩٣٣ الخاص بالتعليم الأولى المعدل بالقانون رقم ٣٥ لسنة ١٩٤٢ وكذلك يلغى كل نص يخالف أحكام القانون .

مادة ٢٩ — على وزيرى المعارف العمومية والداخلية تنفيذ هذا القانون كل فيما يخصه ولوزير المعارف العمومية أن يصدر القرارات اللازمة لتنفيذه ويعمل به من تاريخ نشره فى الجريدة الرسمية .

المذكرة الإيضاحية
لمشروع قانون التعليم الأولى

أولا — الأسس العامة

١ — عكفت وزارة المعارف العمومية فى السنوات الأخيرة على دراسة نظام التعليم العام دراسة دقيقة على ضوء التجارب التى عركت البلاد منذ أصبح زمام التعليم فى يدها . وساعد الوزارة على هذه الدراسة وجود المجلس الأعلى للتعليم ، فعرضت عليه الخطوط الرئيسية للسياسة التى رسمتها الهيئات الفنية فى الوزارة بعد بحث طويل ، فناقشها المجلس فى ثلاث دورات متعاقبة ومحصها تمحيصاً دقيقاً ، وانتهى من كل ذلك إلى إقرارها ، وأشار على الوزارة بأن تتقدم بالتشريعات اللازمة لتنفيذها فى أقرب فرصة ممكنة .

٢ — وتقوم خطة التنظيم المقترحة على أساس وضع نظام تعليمى شامل لتربية البنين والبنات منذ تمام السادسة من عمرهم إلى تمام السابعة عشرة تتدرج مراحله نحو الغاية تبعا لأطوار النمو وحاجاته ولكنها تتماسك وتترابط من تعليم أولى إلى تعليم ابتدائى إلى تعليم ثانوى .

وقد تأملت الوزاره أهداف التعليم الأولى فرأت أنه لم يعد يصح أن تقصر هذه الأهداف على مجرد محو الأمية فى الأطفال ، فإن العالم تطور ولم يعد محو الأمية فى الوقت الحاضر غرضاً يقصد لذاته بل هو يجب أن يكون وسيلة لتثقيف أعلى .

ولذلك راعت الوزارة أن يكون الغرض من التعليم الأولى هو تهيئة الطفل ليكون صالحاً فى البيئة التى يعيش فيها ، وأن يرمى فى الوقت ذاته إلى تنمية استعداد الطفل وميوله والكشف عنها بقدر الإمكان حتى يتسنى توجيه ذوى الاستعداد من الأطفال لمواصلة تعليم أرقى ، وهى غاية من أشرف الغايات ، فإن الكشف عن استعداد الطفل

لتمكينه من مواصلة تعليم أرقى هو استثمار لما عسى أن يكون كامناً فيه من نبوغ ، وتحقيق عادل للتكافؤ فى الفرص ، وكلا الأمرين واجب من واجبات الدولة وحق من حقوق الإنسان .

ويجب لتحقيق هذا الغرض السامى أن تكون مدة التعليم الأولى ست سنوات على نظام اليوم الكامل ، تبدأ من تمام سن السادسة وتنتهى فى تمام سن الثانية عشرة ، وبذلك يرتفع مستوى هذا التعليم إلى مستوى التعليم الابتدائى فيما عدا اللغة الأجنبية التى يستعاض عنها بتقوية الطفل فى اللغة العربية وتنمية ملكاته العملية عن طريق الأشغال اليدوية أو أعمال الفلاحة والصناعات الريفية على حسب البيئة . فتتولى المدرسة الأولية فى القرية تعليم الطفل وتثقيفه وتهيئته تهيئة عملية للبيئة التى يعيش فيها ، ثم هى فى الوقت ذاته تصل به إلى تحقيق الأغراض التى تحققها المدرسة الابتدائية ، حتى الالتحاق بالمدرسة الثانوية فإن هذه المدرسة يجب أن تفتح أبوابها للأطفال الممتازين المتخرجين فى المدارس الأولية ، على أن يعوضوا ما فاتهم من دراسة اللغة الأجنبية فى أثناء دراستهم الثانوية . وهذا إصلاح يساعد على هدم كثير من الفروق القائمة بين المدرستين الأولية والابتدائية ، بل هذا هو التطبيق الصحيح لمبدأ تكافؤ الفرص .

٣ — ولم تغب عن الوزارة الصعوبات المادية والمالية التى تعترض سبيلها فى رفع مستوى التعليم الأولى إلى هذا الحد ، بل لقد كانت هذه الصعوبات محل بحثها الأول ، فدرست الأمر دراسة دقيقة مدعمة بالأرقام والإحصاءات ، وأعدت برنامجاً كاملا لنشر التعليم الأولى وتعميمه على هذا الأساس فى مدى خمس وعشرين سنة . وقد أخذت فى تنفيذه فعلا منذ العام الماضى .

٤ — وقد تناول بحث الوزارة كذلك تنظيم الإشراف على التعليم الأولى وإدارته . والنظام القائم وفقاً للقانون رقم ٤٦ لسنة ١٩٣٣ يقضى بأن تكفل وزارة المعارف العمومية التعليم الأولى وتباشر إدارته فى المحافظات ، وأن تكفله مجالس المديريات وتباشر إدارته فى مدن كل مديرية وقراها طبقاً لأحكام القانون والقرارات التى يصدرها وزير المعارف العمومية — الذى هو المسئول عن تنفيذ القانون .

والوزارة حريصة كل الحرص على استبقاء سلطة مجالس المديريات فى شئون هذا التعليم ، ولكن واضح من نصوص المشروع أن المجالس ينبغى أن تباشر سلطتها تحت إشراف وزارة المعارف العمومية ، وهى الوزارة المسئولة عن توجيه سياسة

التعليم وتنظيم شئونه والتحقق من حسن سيره ومن تنفيذ القوانين واللوائح والقرارات الوزارية الخاصة به . وينبغى أن يتناول هذا الإشراف الأمور الفنية والأمور الإدارية على حد سواء ، لأن الرابطة بين الناحيتين وثيقة جدا بحيث لا يمكن فصل إحداهما عن الأخرى .

وقد أبدى مجلسا البرلمان رغبتهما فى مناسبات عدة فى أن يتحقق إشراف وزارة المعارف العمومية إشرافاً تاما على شئون هذا التعليم ، فتكون هى السلطة العليا التى ترجع إليها مجالس المديريات . ومن ذلك ما جاء فى تقرير اللجنة المالية بمجلس النواب عن ميزانية وزارة المعارف العمومية للسنة المالية ١٩٤٨ — ١٩٤٩ ، إذ قالت :

« تحمل مجالس المديريات عبئاً كبيراً فى ميدان التعليم الأولى بإدارة الكثير من المدارس الأولية فى القرى التابعة لها .

« وتلاحظ اللجنة أن مجالس المديريات تقوم بهذه المهمة الخطيرة تحت إشراف وزارة الداخلية وقد يكون مفهوماً أن تقوم هذه الوزارة بمهمة الإشراف على الأمن والنظام ، ولكن لا يستساغ أن تقوم بالإشراف على ناحية من النواحى الأساسية فى التعليم وهى ليست فنية فيها ، على حين أن هناك وزارة فنية تهيمن على التعليم وتوجهه فى جميع مراحله .

« لذلك ترى اللجنة أن من الخير للتعليم فى ذاته أن ينتقل الإشراف الفنى والإدارى على مدارس مجالس المديريات إلى وزارة المعارف وهى جهة الاختصاص ، وسوف لا تتكلف وزارة المعارف مشقة أو كلفة فى الإشراف على مجالس المديريات وخاصة بعد أن أخذت هذه الوزارة بنظام اللامركزية وأصبح لها فى كل مديرية منطقة تضطلع بشئون التعليم فى جميع مراحله بغير الرجوع إلى الوزارة إلا فى المسائل الهامة »

وليس هناك تعارض بين إشراف وزارة المعارف العمومية على مجالس المديريات فيما يتعلق بإدارة التعليم الأولى ، وبين ما لوزارة الداخلية من السلطة العامة على مجالس المديريات وما لها من الرقابة على تحضير الميزانيات واعتمادها والرقابة على تدبير المواد المالية اللازمة بحكم القانون رقم ٢٤ لسنة ١٩٣٤ .

لهذا رأت الوزارة — بالاتفاق مع وزارة الداخلية — أن يضمن مشروع القانون المقدم الأحكام اللازمة لتنظيم ذلك الإشراف ، وتحديد النظام الذى تسير عليه مجالس المديريات فى إدارة التعليم الأولى واختصاص الهيئات المختلفة التى تشكلها

المجالس لهذا الغرض تحديداً واضحاً يكفل لذلك التعليم أسباب الاستقرار والنجاح . وقد تناولت المواد ٢٠ ، ٢١ ، ٢٢ من المشروع هذا التحديد .

٥ — ولما كان تنفيذ البرنامج الذى أعدته الوزارة لتعميم التعليم الأولى يتوقف على اتخاذ الوسائل العملية لإقامة المبانى اللازمة لمدارسه ، فقد بحثت الوزارة أقرب السبل لذلك ، وانتهت إلى أن يكون إنشاء تلك المبانى بواسطة مجالس المديريات . وأن تخصص المجالس لهذا الغرض ٢٥٪ من حصيلة الضرائب التى تستولى عليها . على أن تساعدها وزارة المعارف العمومية بإعانة سنوية خاصة بالمبانى المدرسية ، تتولى توزيعها على المجالس المختلفة كل بحسب حاجته ، وذلك بالإضافة إلى الإعانة الخاصة بإدارة التعليم .

ثانياً — بيان التعديلات الهامة التى أدخلت على القانون رقم ٤٦ لسنة ١٩٣٣

١ — سميت المدارس التى يتلقى الأطفال فيها التعليم الأولى الإلزامى بالمدارس الأولية بدلا من المكاتب العامة ، وذلك لارتباط الاسم الأخير بنظام التعليم الإلزامى القائم على دراسة نصف اليوم والذى كان الغرض الأساسى منه مجرد محو الأمية .

٢ — عدلت مدة الإلزام فجعلت من أول شهر سبتمبر الذى يكون الطفل قد بلغ فى أوله تمام سن السادسة إلى نهاية العام الدراسى الذى تبلغ سنه فى أثنائه تمام الثانية عشرة . (المادة ١ من المشروع) وذلك تنفيذاً للسياسة التى أقرها المجلس الأعلى للتعليم .

٣ — عدلت مواد الدراسة بالمدارس الأولية بحيث تصير مماثلة للمواد التى تدرس بالمدارس الابتدائية كما هى واردة فى القانون رقم ١ لسنة ١٩٤٩ فيما عدا اللغة الأجنبية (المادة ١٣ من المشروع) .

٤ — نص فى المادة ١٥ من المشروع على تحريم العقوبات البدنية تحريماً قطعيا ؛ وذلك لأنها وسيلة لاتليق بالمربين ولا تصلح أداة للتهذيب والتعليم علاوة على ما قد يؤدى إليه استعمالها من إلحاق الضرر بالمتعلم والمعلم على السواء . وفيما عدا ذلك ترك تعيين العقوبات التى يمكن توقيعها على أطفال المدارس الأولية ومن لهم توقيعها ، لقرار يصدر من وزير المعارف العمومية .

٥ — تقضى المادة ١٤ من القانون الحالى بأن تكون مدة السنة الدراسية عشرة أشهر فى كل عام ، وقد جرى العمل على أن تدخل فيها العطلات الرسمية والموسمية إلخ . . . وتبيح هذه المادة أيضا لوزير المعارف العمومية أن يمنح المدارس الأولية إجازات أخرى بناء على اقتراح رئيس مجلس المديرية . ولما كانت هذه الإجازات الإضافية غير محدودة بمدة ، كانت مدة الدراسة الفعلية عرضة للانتقاص من غير ضابط . لذلك نص فى المشروع على ألا تقل المدة التى يتلقى الأطفال فيها الدراسة فعلا فى كل سنة عن ٤٠ أسبوعاً (المادة ١٦) أى أن مجموع العطلات التى يمكن إعطاؤها ، بما فى ذلك العطلة الصيفية والعطلات الرسمية (كالأعياد والعطلات الموسمية) ، يجب ألا يتجاوز ١٢ أسبوعاً كل عام .

وقد قيد منح الإجازات الإضافية بأن يكون فى حدود ما تقتضيه ظروف عامة كالكوليرا ، أو ظروف محلية خاصة ، مثل انتشار الأمراض الزراعية الفتاكة فى إقليم ما ، أو ما إلى ذلك .

٦ — نص فى المادة ١٧ من المشروع على شروط نقل التلاميذ من الفرقة إلى الفرقة التى تليها وحددت مواد الامتحان والنهايات الكبرى والصغرى لكل مادة على نحو ما هو متبع فى المدارس الابتدائية . وذلك للتقريب بين المدرستين فى الدراسة والنظام ، وللاطمئنان إلى أن التلاميذ لا ينتقلون من فرقة إلى أعلى منها إلا إذا ألموا إلماماً كافياً بالدروس التى تلقوها . والقانون الحالى لا يتعرض لهذه الناحية .

ولما كان القانون رقم ١ لسنة ١٩٤٩ الخاص بتنظيم المدارس الابتدائية وامتحان شهادة الدراسة الابتدائية يبيح لمن أتموا الدراسة فى المدارس الأولية أن يتقدموا لامتحان شهادة الدراسة الابتدائية على أن يستعاض عن امتحان اللغة الأجنبية بامتحان إضافى فى اللغة العربية (مادة ٢/١٧) ونظراً إلى أن المصلحة تقضى بألا يتقدم لهذا الامتحان إلا التلاميذ الذين يحتمل نجاحهم فيه ، فقد نص فى الفقرة « د »من المادة على عقد امتحان لتلاميذ السنة السادسة فى خلال السنة لاختيار من يجوز لهم التقدم لامتحان شهادة الدراسة الابتدائية . وذلك لأن إطلاق الحرية لمن يشاء فى دخول امتحان هذه الشهادة من غير قيد قد يترتب عليه بذل جهود كبيرة ضائعة من جانب التلاميذ ومن جانب الوزارة بما تتخذ من استعدادات للامتحانات وتقدير الدرجات وإظهار النتائج علاوة على النفقات الكبيرة التى تنفق عليها .

٧ — اقتصر فى المادة ١٩ من المشروع — وهى تقابل المادة ١٧ من القانون الحالى — على أن يشترط فى المعلم أن يكون حاصلا على شهادة الكفاءة للتعليم الأولى من وزارة المعارف العمومية أو حاصلا على الشهادة الثانوية من الأزهر . وحذفت العبارة الآتية « أو شهادة العالمية من الأزهر » لأن التعليم الأولى لا يحتاج إلى أصحاب هذا المؤهل لارتفاع مستواهم عن المطلوب ، ولأن تعيينهم يكبد هذا النوع من التعليم نفقات لا داعى لها .

وأضيفت إلى المادة العبارة الآتية « أو شهادة تعدها وزارة المعارف العمومية معادلة لإحدى هاتين الشهادتين » ، ليمكن تعيين بعض ذوى المؤهلات الأخرى ممن يحتاج إليهم لتعليم الأشغال اليدوية والفلاحة وأشغال الإبرة من خريجى المدارس الصناعية أو مدارس الزراعة المتوسطة أو مدارس الفنون الطرزية وغير ذلك إذا دعت الحاجة إليهم .

٨ — عدل تشكيل اللجنة الاستشارية لشئون التعليم الأولى بجعل نصف أعضائها من أعضاء مجلس المديرية والنصف الآخر من رجال التعليم بالمنطقة يعينهم وزير المعارف العمومية ويكون من بينهم مراقب المنطقة المختص أو من يقوم مقامه (المادة ٢٠ من المشروع وهى تقابل المادة ١٨ من القانون الحالى) وذلك لضمان وجود العدد الكافى من رجال التعليم فى هذه اللجنة التى تكاد تنحصر اختصاصاتها فى أمور تعليمية بحتة تحتاج إلى خبرتهم وآرائهم الفنية .

وقد حددت المادة اختصاصات اللجنة تحديداً دقيقاً تمشياً مع السياسة التى سبق شرحها ، والقانون الحالى خلو من ذلك .

٩ — تقضى المادة ٢١ من المشروع بإنشاء لجنة لشئون المعلمين وتؤلف من عدد من كبار رجال التعليم بالمنطقة يضم إليهم مدير التعليم ، وتختص بكل ما يتعلق بالرؤساء والمعلمين من تعيينات وترقيات وتنقلات . ولما كان الحكم فى هذه المسائل كلها يقتضى معرفة وثيقة بحاجات المدارس وبكفايات رجال التعليم ، فقد روعى أن يكون أعضاؤها من الفنيين المتصلين بسير التعليم . وتشكيل هذه اللجنة وتحديد اختصاصاتها فى النظام القائم متروك للائحة التنفيذية للتعليم الأولى . ولكن نظراً إلى ما دلت عليه التجربة من أهمية أعمالها لحسن سير التعليم ، فقد رؤى أن ينص المشروع على تشكيلها واختصاصاتها .

١٠ — كذلك ضمن المشروع مادة (هى المادة ٢٢) تحدد اختصاصات

مديرى التعليم حتى يتحقق ذلك الغرض الذى قصد من تعيينهم وهو ضمان دراسة الموضوعات التى تعرض على مجلس المديرية أو على رئيسه دراسة فنية تساعد المجلس أو الرئيس على الحكم فيها ، وتكفل مطابقة القرارات التى تصدر والنظم التى تتبع لأحكام هذا القانون وللسياسة التى تضعها وزارة المعارف العمومية للتعليم الأولى والقرارات الوزارية التى تصدرها لتنظيم شئونه .

١١ — تنص المادة ٢٣ — وهى تقابل المادة ١٩ من القانون الحالى — على الموارد التى ينفق منها على التعليم الأولى . وقد تناول التعديل نسبة ما يخصص لهذا الغرض من مجموع إيرادات المجالس البلدية بجعلها ٢٠٪ بدلا من ١٠٪ . وذلك بناء على ماأقرته اللجنة التى تبحث تعديل قانون مجالس المديريات فى وزارة الداخلية . وقد تناولت المادة بالتفصيل الإيرادات الأخرى التى تناولتها المادة الحالية بالإجمال .

١٢ — نص فى المادة ٢٤ — وهى تقابل المادة ٢٢ من القانون الحالى — على أن تتكفل المجالس بإنشاء مبانى المدارس الأولية ، وقد تناولت المادة بالتفصيل المبالغ التى تخصص لهذه المبانى من إيرادات المجالس . وهذا النص يضمن للمجالس مورداً سنوياً كافياً لإنشاء المبانى اللازمة لنشر التعليم الأولى وتعميمه .

١٣ — أضيفت إلى المشروع مادة — هى المادة ٢٦ — تنص على إمكان إعانة الوزارة والمجالس للمدارس الأولية الحرة . وذلك تمشياً مع الواقع إذ أن كلا منهما يعين الآن كثيراً من المدارس الأولية الحرة الواقعة فى دائرة اختصاصه ، وتشجيعاً للصالح من هذه المدارس على المعاونة فى نشر التعليم .

١٤ — نص فى المادة ٢٩ من المشروع — تقابل المادة ٢٦ من القانون الحالى — على اشتراك وزير الداخلية فى تنفيذ القانون. وذلك لما له من السلطة العامة على مجالس المديريات وما له من الإشراف على تحضير ميزانية المجالس ، واعتمادها ، واعتماد الحساب الختامى . وميزانية التعليم الأولى وحسابه الختامى جزء من ميزانية المجالس وحسابها (المواد ٤٣ ، ٤٤ ، ٤٧ ، ٤٨ ، من القانون رقم ٢٤ لسنة ١٩٣٤) .

على أن هذا التعديل لا يخل بما قدمنا من أن لوزير المعارف العمومية وحده الإشراف على الشئون الفنية والإدارية للتعليم ، باعتباره المسئول عن توجيه سياسته وحسن سيره وتنظيمه والمختص دون غيره — بإصدار القرارات اللازمة لتنفيذ القانون — كما تشير المادة ٢٩ .

* * *

هذا وأن المقصود بعبارة «المتولى أمر الطفل» الواردة بالمشروع ، كل من يرعى الطفل ويلى أمر تربيته فعلا سواء كان ولى النفس الشرعى أو غيره .

* * *

وقد عرض المشروع على الجمعية العمومية لمجلس الدولة فأقرته بالصيغة المرافقة .

وتتشرف وزارة المعارف العمومية بعرضه على مجلس الوزراء حتى إذا أقره اتخذ الإجراءات اللازمة لاستصداره .

وزير المعارف العمومية

توقيع (السنهورى)

إصلاح نظم التعليم فى تشيكوسلوفاكيا

صدر فى شهر سبتمبر الماضى قانون جديد للتعليم فى تشيكوسلوفاكيا يحمل بين ثناياه إصلاحات جزئية ، كانت نتيجة من نتائج حركة التحرير التى قامت فى تلك البلاد إبان الحرب العالمية الثانية .

ويشمل القانون على تنظيم التعليم فى جميع مراحله ، وهدفه الأساسى توحيد التعليم وإعطاء كل طفل تشيكوسلوفاكى الفرصة التى تمكنه من أن يصل إلى أرقى درجة من درجات التعليم حسب مواهبه واستعداداته .

ويقسم التعليم فى هذا القانون إلى أربع مراحل يلتحق بها الأطفال ما بين سن الثالثة والثامنة عشرة ، وهى :

ا — مرحلة الحضانة من الثالثة إلى السادسة .

ب — مرحلة التعليم الابتدائى (مدارس الدرجة الأولى) من سن ٦ إلى سن ١١ سنة .

جـ — مرحلة التعليم الثانوى (مدارس الدرجة الثانية) من سن ١١ إلى سن ١٥ سنة .

د — مدارس الدرجة الثالثة من سن ١٥ إلى سن ١٨ أو سن ١٩ سنة .

وهذا النوع الأخير يشمل المدارس الثانوية التقليدية والمدارس الفنية أى المدارس المهنية .

ومرحلة التعليم الإجبارى مدتها عشر سنوات بين الخامسة والخامسة عشرة ، وعلى الذين ينقطعون عن التعليم فى هذه السن أن يتابعوا دراسات تكميلية يومين فى الأسبوع حتى سن الثامنة عشرة ، والانتقال من المدرسة الابتدائية إلى المدرسة الثانوية ومن المدرسة الثانوية إلى المدرسة الراقية أساسه الانتهاء من دراسة المرحلة بنجاح . وفى نهاية الدراسة بمدارس الدرجة الثانية يمنح الطالب شهادة إذا كان قد أتم دراسته بنجاح.

أما توجيه الطالب للمدارس الفنية والثانوية فى مدارس الدرجة الثالثة فأساسه التقارير المدرسية ورأى الإخصائى النفسانى للمنطقة ورغبة الوالدين . وليس هناك

امتحان شكلى ، وتستخدم مقاييس الذكاء ولكنها تعتبر عاملا واحداً فى تقدير شامل تقوم به المدرسة إبان السنة النهائية لمرحلة التعليم الثانوى . والالتحاق بالجامعة لا يقتصر على طلبة مدارس الدرجة الثالثة ولكنه يتسع فيشمل طلبة المدارس المهنية بعد أن يقوموا بدراسة خاصة بهم .

والجمع بين الجنسين فى التربية فى جميع مدارس تشيكوسلوفاكيا .

وقد حدد قانون التعليم الخطوط العريضة لخطة الدراسة . ففى مدارس التعليم الابتدائى نص القانون على تدريس المواد الآتية مرتبة حسب ذكرها فى القانون وهى :

العلوم الاجتماعية ، اللغات ، الحساب ، الأشغال اليدوية ، المواد الجمالية ، الصحة ، التربية البدنية ، . ويضاف إلى هذا منهج يعرف باسم « التوجيه الأولى »[١] وهو منهاج فى التربية الوطنية يشمل البيئة المحلية ، الوطن ، الجماعة أو المجتمع .

وأما مدارس المرحلة الثانية فتدرس فيها مواد مدارس الدرجة الأولى مضافاً إليها العلوم العامة واللغة الروسية . ويستمر التعليم العام فى مدارس الدرجة الثالثة بأنواعها الثلاث ولكن بشكل أقرب إلى التخصص . وهذه الأنواع هى المدارس المهنية والمدارس الفنية الراقية والمدارس الثانوية النظرية .

وتدرس فى مدارس التعليم الثانوى التقليدى اللغة اللاتينية ، واللغة الروسية ، وإحدى اللغات الحية ، والرياضة والعلوم العامة ، والمواد الجمالية ، والتربية البدنية ، وفى مدارس الدرجة الثانية ومدارس الدرجة الثالثة تنظم المدارس دراسات اختيارية فى عدة مواد فى أوقات خارج أوقات الدراسة . ويخصص درسان فى الأسبوع فى جميع مراحل التعليم لتدريس الدين — ويمكن إعفاء التلاميذ من هذه الدروس وفقاً لرغبة الوالدين .

وهناك مدارس خاصة لذوى العاهات .

ويعترف قانون التعليم « برابطة آباء المدرسة وأصدقائها »[٢] .

ووظيفة هذه الرابطة زيادة التعاون بين المدرسة والبيت وتقديم كل مساعدة ممكنة للمدرسة ، وقد زاد القانون من سلطة « مجالس الشعب » ، تلك المجالس التى كانت منذ سنة ١٩٤٥ تعمل على توفير المال والجهود لإصلاح المبانى المدرسية وإعداد الأدوات والمعسكرات الدراسية ، وغير ذلك من أوجه الإصلاح .

---

(١) Elementary Orientation.

(٢) Associations of parents and friends of the School.

ملتزم الطبع والنشر
دار المعارف بمصر
٢٠٤٩ / ١٩٤٩

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجى معهد التربية

رئيس التحرير : اسماعيل محمود القبانى بك

السنة الأولى	يوليه ١٩٤٩	عدد خاص

فهرست

مقدمة

بقلم
الدكتور محمد مهدى علام
عميد مفتشى اللغة العربية

فى الشتاء الماضى زارنا فى القاهرة ، بدعوة من وزارة المعارف ، خبير إنكليزى من أساطين علماء التربية ، هو الأستاذ السير فرد كلارك ، وألقى فى معهد التربية العالى للمعلمين سلسلة محاضرات حضرها رجال التربية . ويسرنى ، وأنا أقدم ترجمة هذه المحاضرات ، أن أكتب كلمة موجزة عن مؤلفها وعن مبلغ ما نستطيع أن نطبقه من آرائه على ظروفنا الخاصة فى نهضتنا التعليمية .

أما المؤلف فرجل عصامى خرج من بين صفوف الشعب الإنكليزى ، وسما به جده وطموحه إلى منزلة سامية فى ميدان العلم ، كما أكسبه لقباً من ألقاب السادة التى يكافأ بها العاملون . تعلم فرد كلارك فى المدارس الأولية الإنكليزية التى يرى القارىء وصفه لها فى هذه المحاضرات وصفاً يضعها فى مصاف « المكاتب » التى كانت تقوم بالتعليم الأولى عندنا حتى عهد غير بعيد ؛ ثم حصل بمواهبه وحده على مجانية لإحدى الجامعات ، من غير أن يمر بمرحلة التعليم الثانوى . ونحن نسمع فى محاضراته صدى لحسرة لا بد أنه شعر بها لفقد تلك المزية ، فقد تكلم مفيضا عن المنزلة الاجتماعية التى تفصل بين تلاميذ المدارس الأولية وتلاميذ المدارس الثانوية ، كما صرح بأن الشعور السائد بين التلاميذ والوالدين أنفسهم ، منذ قديم وحتى الآن ، هو أن التلميذ الذى ينجح فى الانتقال من المدرسة الأولية إلى المدرسة الثانوية ينظر إليه كأنه انتقل إلى عالم آخر . وكأنما يتنفس هذا الأستاذ رضاه وارتياحه عند ما يقول : إن القانون الجديد للتعليم (قانون سنة ١٩٤٤) قد محا اسم المدرسة الأولية محواً لارجعة فيه !

تخرج الشاب النابه من الجامعة حاصلا على درجة فى التاريخ ، ثم اشتغل

بالتدريس مدة فى المدارس الأولية ، وقد زاد ذلك فى خبرته بتلك المدارس التى لم يمل وصفها ونقدها فى محاضراته التى نقدمها هنا . ولكنه كما سمت به نفسه عن الاقتصار عليها تلميذاً ، كذلك ربأت به همته أن يقضى عمره مدرساً فيها ، فواصل عمله فى الدراسات العالية حتى حصل على أعلى الدرجات الجامعية . وأتيحت له فرصة السفر إلى جنوب إفريقية فعين هناك مشرفاً على إعداد المعلمين فى مدينة « كيب تون » . واستطاع عندئذ أن يستعرض النقص الذى أحسه — وهو طفل — ثم أدركه — وهو مدرس — فى مدرسى المدرسة الأولية ، وعمل على استكمال هذا النقص فى إعداد المدرسين الذين أشرف على معهدهم . وكان عليه هناك أن يخرج طائفتين من المعلمين ، طائفة من المعلمين الأوربيين ، وطائفة من المعلمين الوطنيين (أو من يسمونهم بلغة الاستعمار «الملونين ») .

ثم أتيحت له فرصة أخرى ، هى الذهاب إلى كندا ، للإشراف على إعداد المعلمين فى « كويبك » . وكان له فى عمله هنا مجال لمشاهدة الحكم الثنائى مطبقاً فى الإدارة والتعليم . ففى تلك المدينة الفرنسية بسكانها ، ولغتها ، وتقاليدها ، وثقافتها ؛ البريطانية فى نظام حكمها وحكومتها ؛ أشرف الأستاذ كلارك على إعداد طبقة من المعلمين يجمعون إلى جانب الولاء للتاج البريطانى ، الوفاء لفرنسا . وقد اكتسب من ذلك خبرة ضمها إلى خبرته التى أفادها فى جنوب أفريقية ، حيث الولاء للتاج البريطانى أقل ، والتلاؤم بين الثقافتين الإنكليزية والهولندية أشق مما هو بين الثقافتين الإنكليزية والفرنسية فى كندا . ثم شاء له جده أن يتولى الإشراف على إعداد المدرسين فى بلاده ، وفى أول معهد للتربية فى بريطانيا . وكأنما شاء القدر أن يبدأ الأستاذ عمله فى إعداد المعلمين فى بلاد ثلاثية اللغة والثقافة[1] (هى اتحاد أفريقية الجنوبية) ، ثم يثنى ببلاد ثنائية اللغة والثقافة (هى كندا) ، ثم ينتهى إلى بلاده موحدة اللغة والثقافة (هى إنكلترة) ، فقد عين أستاذا للتربية بمعهد التربية للمعلمين فى لندن عند ما كان السير پرسى نن عميداً له ، ثم خلفه على عمادة المعهد عند انتهاء خدمته حوالى سنة ١٩٣٦ ، وظل عميداً لذلك المعهد عشر سنوات أحيل بعدها إلى المعاش ، وإن كانت صلته بالمعهد لم تنقطع ، إذ أنه لا يزال يلقى فيه محاضراته .

---

(١) يظهر أن الأستاذ كلارك لم يهتم بالثقافة الثالثة فى تلك البلاد ، وهى الثقافة الوطنية الأصلية وسنذكر ذلك فى موضع آخر من هذه المقدمة .

ولا يجوز لنا فى تقدير هذا الأستاذ أن نقتصر على ما أخرجه قلمه من الكتب ، بل ينبغى أن نذكر شيئين آخرين هامين ، أحدهما ما سطره من المقالات فى مختلف المجلات ،[1] وثانيهما ما تخرج على يديه من آلاف المعلمين فى بقاع الأرض المختلفة . وتخريج المعلمين عمل فنى ، شاق ، هام ، لا يصح أن نغفله عندما نقدر العلماء الذين ينصرفون إلى هذا النوع من النشاط العلمى ؛ فهؤلاء المعلمون كتب حية ينشرون آراء أساتذتهم ، ويطبقون نظرياتهم . وقد كتب كلارك عدة كتب أهمها :

١) تدريس التاريخ .

٢) التربية والانقلاب الاجتماعى .

٣) الحرية من حيث هى عامل من عوامل التربية فى المجتمع .

وقد ظل كتابه عن تدريس التاريخ حقبة من الزمن مرجعاً فى مادته . أما كتاباه الآخران فقد حفزه إلى كتابتهما ما اعتور بلاده من التغيرات الاجتماعية فى خلال السنين التى سبقت الحرب الأخيرة ، وفى أثناء الحرب نفسها وما تلاها . فقد كتب « التربية والانقلاب الاجتماعى » فى فجر الحرب الماضية عندما كانت الأمة البريطانية تعانى الأعراض الأولى لثورة اجتماعية كان زعماء الفكر فيها يشعرون بأن الحرب ستتمخض عنها . وكان كلارك أحد أولئك المفكرين الذين شغلوا أنفسهم بالفحص عن هذه الأعراض وتلمس سبل التنفيس عنها عن طريق التربية . وهو فى منهجه مرب اجتماعى ، ما فى ذلك شك ، نشاهد ذلك فى كتاباته ، كما أنه فى مقدمة ذلك الكتاب يصرح بقوله : « وبعبارة أخرى ننوى أن نقبل بدون شرط ولا قيد ما يمكن أن يسمى وجهة نظر علماء الاجتماع ، وأن نعرض بكل ما يمكننا من الوسائل التطبيق العملى لهذه النظرة على التربية الإنكليزية » . ويرى القارىء أثر هذه النزعة فى محاضراته التى نقدمها هنا .

وترى فى كتابة هذا الأستاذ الطابع الإنكليزى الصميم ، طابع الرجل الإنكليزى الذى — مهما رجته الحوادث ، وأملت عليه مطالبها — نفض رماد غليونه ، وفكر قليلا ، ثم قال : إن فى تقاليدنا الإنكليزية ما يتسع لكل جديد من غير أن نقضى عليها . وكما تراه إنكليزياً صميماً فى هذه النظرة ، كذلك تراه إنكليزياً

---

(١) من أحدث مقالاته ما نشرته له مجلة « بريطانيا اليوم » فى أعداد نوفبر وديسمبر سنة ١٩٤٨ ويناير سنة ١٩٤٩ عن « إعداد المعلم » و « المعلم فى المجتمع » .

صميا فى نظرة أخرى حين ينادى بوجوب حل المشكلات التى تواجه أمته ، ليس لمصلحة أمته فقط ، بل « لأن علينا أن ندرك الاتجاه الذى يزداد قوة فى الأمم الأخرى نحو التطلع لإنكلترة فى فهمها لوظيفة التربية فى هذا العهد الانتقالى الذى تهب فيه العواصف الجائحة فى ميدانى الفكر والاجتماع » .

وقد عالج فى ذلك الكتاب ثلاث نقط هى : العوامل الاجتماعية التى شكلت التربية الإنكليزية على الصورة التى كانت عليها حتى بدء الحرب الماضية ، وتحليل الموقف الذى كانت فيه إنكلترة إبان الحرب وبيان ما وصلت إليه مدارسها ومعاهدها العلمية ، والأغراض التى تسعى إلى تحقيقها ومبلغ نقصها فى مواجهة الانقلاب الذى طرأ أو كان قد شرع يطرأ على الحياة الإنكليزية بسبب الحرب ؛ ثم تقدير ما يمكن أن يطرأ على ذلك الموقف من التعديل لكى يضمن للشعب الإنكليزى تربية تحقق الأغراض الجديدة — تربية تسعى وراء الحرية التى تحقق اختلاف النزعات والشخصيات المتباينة ، فى وسط نظام اجتماعى سيكون أقرب إلى النظام الجمعى لا الفردى مما خضع له الشعب البريطانى فى أى عهد من عهود حياته . ويمكن تلخيص كل ما قدمه من الحلول والمقترحات فى ذلك الكتاب بأنه محاولة لتعديل الأوضاع القديمة لا لهدمها .

وقليل مما جاء فى هذا الكتاب ينطبق علينا فى مصر ، ولكننى لم استطع أن أغفل نقطة كتب عنها وهى (فى غير مرماها فى إنكلترة) صادقة علينا . يقول عند كلامه عما هو سائد فى إنكلترة من زهد المثقفين فى دراسة العلوم الطبيعية : « لايزال من الممكن فى إنكلترة أن يتواضع المرء تواضعاً ملؤه الفخر ، بأنه لا يعرف شيئاً عن العلوم الطبيعية ، ومع ذلك لا يصيبه عائق ولا تقوم فى طريقه الاجتماعى أو السياسى أية عقبة . » ويخيل إلى أننا نعانى شيئاً من هذا التواضع المزيف بصدد اللغة والأدب ، فكثيراً ما نسمع من خيرة رجالنا المثقفين مثل هذا التواضع الفخور بأنهم ليسوا من رجال اللغة أو الأدب ، من غير أن يكون ذلك عائقاً لتقدمهم الاجتماعى أو السياسى . فكما أن كلارك يأسى لعدم امتزاج العلوم الطبيعية بالثقافة امتزاجاً كافياً فى إنكلترة ، كذلك نحن يحق لنا أن نأسى لأن الأدب لم يمتزج بثقافتنا امتزاجاً كافياً .

كتب كلارك كتابه السابق فى فجر الحرب الماضية ، كما قلنا ، فكان فيه متنبئاً بما ستتمخض عنه الحرب ؛ ثم وضعت الحرب أوزارها ، واشتعلت معركة

السلم ، فكتب كتاباً ثانياً عالج فيه مشكلة من أهم المشكلات التى تواجه الأمة البريطانية ، وهى مشكلة الاحتفاظ بحريتها التقليدية فى وسط التنظيم الذى تفرضه الحياة الجديدة على الشعب ، فما تكاد توجد ناحية من نواحى الحياة فى بريطانيا إلا قد مستها القيود ، ومن بين ذلك التعليم نفسه ، فإن التوسع الذى رمى إليه قانون سنة ١٩٤٤ قد جعل التعليم الثانوى مباحاً مجاناً لجميع أفراد الأمة (وإلزامياً حتى سن الخامسة عشرة ، ثم يرتفع إلى السادسة عشرة) ، ولكنه فى سبيل ذلك قد فرض على الأمة قيوداً فى عدة نواح ، ومن بينها نوع التعليم الثانوى الذى يصح أن يتلقاه كل تلميذ . ونحن إذا شئنا أن نلخص ذلك الكتاب فى كلمة — كما لخصنا أخاه السابق — فهى أن التقاليد الإنكليزية كفيلة ، فى رأى المؤلف ، بأن تهضم كل جديد وتخرج منه ظافرة .

ولقد ضمن الأستاذ كلارك محاضراته التى نقدمها هنا فلسفته فى ذلك الكتاب ، فلنوجه عنايتنا إلى بعض ما جاء فى هذه المحاضرات .

الثقافة :

ففى فكرته عن الثقافة يرى أنه ينبغى أن نحترم الثقافات المختلفة ، مع الوفاء لجذور الثقافات التى نشأت عنها حياتنا . ولم يستطع طبعاً أن يشير إلى ثقافاتنا المتفاعلة فى مصر ، وما كان له أن يعرض لذلك فى الفترة القصيرة التى قضاها بيننا . ولكن علينا نحن — ونحن نسبح فى هذا الخضم الزاخر من الثقافات الأصيلة والدخيلة — أن نتبين ما هو صالح لنا ، وما نحن فى غنى عنه ، وأن نستمسك بجذور الثقافات الأصيلة التى نشأت عنها حياتنا ، من عربية وإسلامية ومصرية ، وأن تتسع صدورنا لتنمية القدر النافع من الثقافات الدخيلة والترحيب به ، كما ينبغى أن نعمل على تبادل الثقافات لنعطى منها كما نأخذ .

وقد تكلم المؤلف عن تعدد الثقافات وفائدته ، ولكنه حين عرض لتعدد الثقافات فى الاتحاد الجنوبى لأفريقية لم يعبأ إلا بذكر ثقافتين متباينتين متعاصرتين (يقصد بهما ، من غير شك ، الثقافة الهولندية والثقافة الإنكليزية) ولم يشر بكلمة واحدة إلى الثقافة الوطنية الأصلية ولا إلى الثقافة الهندية التى تسيطر على عدد كبير من سكان المدن فى تلك الأمة ، مع أنه — كما رأينا — ينادى بوجوب احترام الثقافات المختلفة ، والوفاء لجذور الثقافات التى نشأت عنها حياتنا . ويغلب على ظنى أن

المؤلف لم يحرره كل ما أصابه من العلم من قيود الفكرة التى كانت تسود العقلية الإنكليزية من أن الأمم المتأخرة لا تصلح إلا باصطناع الثقافة الأوربية . . .

العمل والحياة :

ويحدثنا المؤلف عن حقيقة ليس فينا من يجهلها ، ولكننا دائماً ننساها ، وهى أن العمل هو ما يقوم به الإنسان لكسب رزقه ، ولكنه يحيا خارجه (بخلاف الفنانين المخلصين وعدد قليل ممن رزقوا التمتع بأعمالهم) . وهذه مشكلة من أعقد مشاكلنا فى مصر ، ولا بد لنا من القضاء عليها ، لكى نضمن لأنفسنا حياة سعيدة ، ولكى نضمن للعمل نجاحه ، وذلك لا يكون إلا إذا وفقنا بين عملنا وحياتنا ، بحيث تصبح حياتنا حياة نتطلع فيها إلى عملنا ونقبل عليه كما نتطلع إلى مجتمع من الأصدقاء ، وكما نقبل على حضور حفلة شائقة . وجدير بنا حين نرسم خطط التربية ومناهج التعليم أن نسعى إلى التوحيد بين العمل والحياة ، ليكون العمل فى المدرسة عملاً سعيداً يقبل عليه التلاميذ ، فيكون فى ذلك بدء طيب لحل هذه المشكلة الاجتماعية .

المدرسة والحياة :

ويخبرنا المؤلف أن المدرسة اختراع اجتماعى اخترعناه ودبرناه تدبيراً ، كما نصنع الآلة البخارية ونصمم أجزاءها ؛ ثم هى تنشأ لنفس السبب الذى تنشأ من أجله الآلة البخارية — أى أنها تؤدى للمجتمع خدمة يشعر بحاجته الماسة إليها . فكما أننا لم نفكر فى اختراع السيارة إلا حينما شعرنا بالحاجة الماسة إلى الحركة السريعة فى الطرق كما كانت فى السكك الحديدية ، كذلك لا بد فى المدرسة من تغيير صورتها وملاءمتها للظروف الجديدة إذا تغيرت الغاية التى نشأت من أجلها . ومما يؤيد رأى المؤلف ، ويدعونا إلى كثير من الارتياح ، أنه فى الوقت الذى كان يردد فيه هذا الرأى كانت الوزارة والبرلمان مشغولين بتغيير صورة المدرسة الثانوية المصرية تبعاً لتغير الحاجة إليها ، فبعد أن كانت ترمى فى الماضى إلى تعليم عدد محدود من أبناء الأمة وبناتها — نعم محدود بحدود كثيرة ، منها القدرة المالية ، والقدرة العلمية النظرية — أصبحت فى صورتها الجديدة التى أقرها البرلمان تفسح صدرها لعدد أكبر من أبناء الأمة وبناتها ، لأن المقياس العلمى النظرى الذى كان فيصلا بين من يصلح للدراسة الثانوية ومن لا يصلح قد عدل عنه إلى مقاييس أخرى أدق وأصلح وأكثر انطباقاً

على روح العصر وحاجات الأمة . فنحن اليوم لن تقتصر عنايتنا فى التعليم الثانوى على الطالب النظرى الذى كان ، حتى اثنتى عشرة سنة ، لا بد له من إثبات صلاحيته فى أحد اتجاهين ، الاتجاه الأدبى والاتجاه العلمى (ولم نكن حتى ذلك التاريخ نفرق بين الاتجاهين العلمى والرياضى) . ومنذ اثنتى عشرة سنة نهض إصلاح كبير تناول فيما تناوله التفرقة بين الاستعداد للعلوم والاستعداد للرياضة ، ولكنه وقف عند ذلك الحد . واليوم سيكون فى المرحلة الثانية للمدرسة الثانوية فرص التعليم لمن استعدادهم فنى ، أو عملى ، كما سيكون لمن استعدادهم أدبى ، أو علمى ، أو رياضى .

التعليم تعليق على التجارب :

ويذكرنا الأستاذ كلارك بالمبدأ الهام الذى لخصه تولستوى بعبارته : « كل تعليم ليس إلا شرحاً وتعليقاً على الخبرة » ، فإذا ما تعلم تلميذ شرحاً لجزء من خبرته فى ضوء مبدأ علمى ، أو إذا أتقن جزءاً من التدليل الرياضى ، فهو بمثابة من كسب شيئاً ذا قيمة . وهذا يذكرنا بدراساتنا النظرية الأولى التى لم تكن مرتبطة بخبرتنا ، وإنما كنا نعمل على حشو أذهان التلاميذ بمعلومات لا صلة لها بخبرتهم وتجاربهم فى الحياة . وإذا رجعنا إلى السواد الأعظم من المتعلمين ألفيناهم يعرفون نظريات الكهرباء ، ولكنه إذا احترق سلك فى البيت يمكن إصلاحه فى دقيقتين ، استدعوا كهربائى الحى ليصلحه . وإن هذا ليذكرنى بالقصة الفكاهية عن الطالب الذى كان فى مدرسة « أهلية » فى عصر ليس بالبعيد ، عندما كانوا يدرسون الكيمياء والطبيعة فى الكتب من غير معامل ؛ وجاء فى امتحان شهادة « الكفاءة » السؤال الآتى : « صف جرساً كهربائياً وارسمه » . فوصف الطالب ما حفظه من الكتاب ، ولكنه حين رسم رسم جرساً يدوياً مما يستعمله الباعة !

المدرسة ليست مجتمعاً :

يرى المؤلف أن المدرسة ليست مجتمعاً مهما تكن فيها روح الجماعة ، لأنه يخصص المجتمع بمجموعة من الأفراد كالقرية برجالها ونسائها وأطفالها ، وما يقومون به من أعمال ، بعضهم فى خدمة بعض . ونحن لا نوافقه على رأيه فى إخراج المدرسة من تعريف المجتمع . نعم نحن نعترف بأن كلامه ينطبق على مدارسنا المصرية التى

ما زالت — إلا قليلا — لا تتشكل بشكل مجتمع ولا تحس بمسئولية مجتمع ، ولكن المؤلف يتكلم عن أى نوع من المدارس فى أى بلد من البلاد ، والحق أن المدارس الإنكليزية يتحقق فيها — أو فى عدد كبير منها على الأقل — معنى المجتمع ، فهناك الطلاب والمدرسون والخدم يشتركون جميعاً فى تحقيق سعادة مجتمعهم ، وليس عمل الطلاب مقصورا على تلقى العلم ، بل هم يقومون بنواح من النشاط تحقق معنى المجتمع ، فهم يفلحون جزءاً من أرض الحديقة ليخرجوا خضراً للمدرسة فى طعامها ؛ وقد رأيناهم ينظمون موائد الطعام للغداء ، ويحملون عنها إلى المطبخ الأطباق والأدوات المستعملة ليغسلوها بأنفسهم ، كما رأيناهم يشرفون على تنظيم نشاطهم إشرافاً فعلياً لا صورياً . هذا فى المدارس التى ليس فيها أقسام داخلية ، أما فى المدارس الداخلية فالتعاون أعم وأظهر . ثم نحن لا نغفل ما يقوم به المدرسون فى ذلك المجتمع المدرسى ، فليس عملهم مقصوراً على التدريس ، وإنما هم آباء وأمهات وإخوان للطلاب ، وليس فيهم من يتمنى سماع الجرس للهرب من المدرسة . ويسرنى أن أنوه هنا بمدرسة مصرية رأيت فيها نواة صالحة لروح المجتمع هى مدرسة المعلمين الريفية بالقناطر الخيرية .

الامتحانات :

وللمؤلف ملاحظة هامة عن الامتحانات ما أجدرنا أن ندرسها بعناية ، فقد أصبحت المدرسة الآن مسيطرة على مستقبل الأمة ، لذلك ينبغى أن نوجه عناية خاصة للامتحانات التى مهما دلتنا على نجاح التلميذ فإنها لا تدلنا كثيراً عن الأمور الهامة فى التلميذ نفسه . ويشير الأستاذ هنا إلى زيادة الاهتمام بأعمال السنة والاعتماد عليها . ونريد أن نضيف هنا وجوب الاهتمام بما يعلم فى المدارس مما ينجح التلميذ فى تحصيله (أو يخفق) : نريد أن تكون المناهج متصلة بالحياة اتصالا فعلياً ، وأن يكون فيها مع ذلك ما يميز النابغ من العادى لكى تنجح المدرسة أيضاً فى الوظيفة التى سماها كلارك « وظيفة تشخيص المواهب » .

إعداد المعلم :

ومن أهم ما أوافقه عليه فيما كتبه إعداد المعلم ، مما أترك للقارئ الاطلاع عليه فى المحاضرة الخامسة ، وهو يتناول موضوعات طالما نادينا بها فى قاعات المحاضرات ،

ولكن ذلك لا يمنعنا من الإعجاب بها إذ تبدو لنا مجموعة فى الصورة التى كتبها المؤلف . ولكننى أشعر بأن بعض القراء سيترددون فى قبول ما كتبه عن حرية المعلم ، فقد حاول أن يبدو فى موقف وسط بين المدرسة المتطرفة التى تنادى بالحرية الكاملة للمعلم فى مهمته التدريسية ، والمدرسة القديمة التى لا ترى فى المعلم إلا آلة ينبغى أن تسير على وفق تعليمات محدودة . فقد قال إن المعلم فى نظام التربية الذى تتولاه الدولة ليس إلا موظفاً عند الدولة ، عينته ليؤدى عملا يتجه وجهة محدودة ، فهو بمثابة سفير يسفر لمملكة الكبار عند مملكة الصغار ، ولهذا السبب لا ينبغى أن تحدد حريته من حيث هو مواطن بين سائر المواطنين ؛ أما باعتباره مدرساً فهو مكلف أداء مهمة اجتماعية خاصة ، فالأطفال الذين يعلمهم ليسوا أطفاله حتى يجوز له أن يتصرف معهم على هواه ؛ إنما أسلمهم له المجتمع ليسير بهم نحو هدف حدده له المجتمع ، دون أن يتوجه بهم إلى أغراض ينشدها هو بصفته الشخصية . ومن ثم لم يكن بد من فرض القيود على حرية المدرس فى كل الأقطار على السواء ، وبحكم طبيعة الموقف نفسه . وخير حالة هى تلك التى يعترف فيها المدرس بتلك القيود ويفرضها على نفسه فرضاً باختياره .

والكاتب هنا يبدو فى موقف وسط ، لأنه فى الحقيقة يجنح إلى تقييد حرية المعلم بتعليمات الدولة ، ولقد نم فى تشبيهه على ما يرمى إليه ، إذ شبه المعلم بسفير من دولة الكبار إلى دولة الصغار ، ونحن نرى أن دائرة القيود التى يلتزمها المدرس ينبغى أن تكون أوسع من ذلك ، وإذا شئنا تشبيهاً يعبر عن غرضنا فإننا نقول إن المدرس بمثابة المحامى الموكل من الدولة لكسب قضية التربية للأطفال ، فأمامه غرض محدود هو كسب القضية ، وله أن يتخذ من الوسائل — ما دمنا قد أحسنا اختيار محامينا — ما تمليه عليه خبرته . ولا نريد أن نذهب بعيداً فى تأييد رأينا ، فسيرى القارئ فيما كتبه الأستاذ كلارك نفسه فى مقدمة المحاضرة الخامسة أنه يمنح المعلم حرية واسعة حين يقول : « كأنى بالمعلم يقول لنفسه : هذا فتى فى السابعة من عمره ، أعلم من مواهبه ومواضع اهتمامه كذا وكذا ، فماذا أتوقع أن يكون حين يبلغ الخامسة عشرة ؟ وكيف أستطيع أن أبلغ به هذا الهدف فى الأعوام الثمانية التى تصل به إلى تلك السن ؟ . . . تلك هى خطتى التى وضعتها لتنقل هذا الفتى من حالته التى هو عليها فى سنته السابعة إلى الحالة التى ينبغى أن يكون عليها فى سن الخامسة عشرة » . فأى ضروب المعرفة ، وأى صنوف المهارة ، وأى صور التفكير ينبغى أن أبثها

فيه ؟ وبعبارة أخرى : ماذا عسى أن يكون المنهج الصحيح الذى يوائم تلك الغاية المنشودة ؟ » ثم يختم كلارك مقدمته هذه بما نقره عليه ، ولكنه يتعارض مع نظرته فى « تعاقد المدرس مع الدولة » . يقول : « إن المدرس فى تناولة للطريقة والمنهج عليه أن يراعى الاتساق فى عمله على ثلاثة وجوه : من وجهة نظره هو ، ومن وجهة نظر تلميذه ، ومن وجهة الثقافة التى هى مادته » .

أنواع المدارس الثانوية :

ومن النقط التى أثارها الكاتب وتستأهل اهتمامنا من الآن ، الفوارق الاجتماعية وغير الاجتماعية التى أعلنت نفسها فى إنكلترة عند ما تفرق التعليم الثانوى فى ثلاثة أنواع من المدارس ، المدارس النظرية (وهى المدارس الثانوية القديمة) ، والمدارس الفنية (وهى مدارس للطلاب الذين ليس لهم ميل للدراسات النظرية البحتة ، ليتعلموا فيها العلوم الطبيعية والفنون التطبيقية) ، ثم المدارس الحديثة (وتتلقى من الطلاب من ليس لديهم استعداد لأحد نوعى الدراسات السابقة) وهذه تتجه بهم نحو الحرف والأشغال اليدوية . وقد اتجه الرأى العام البريطانى ، سواء بين أولياء أمور الطلبة أو المعلمين أنفسهم إلى أن هذه المدارس ليست فى منزلة اجتماعية واحدة . وقد حضرت وأنا فى تلك البلاد عدة مناقشات دارت بين رجال التعليم وآباء الطلبة وأمهاتهم ، ويمكن تلخيص ما دار فى تلك المناقشات فى النقط الآتية : أولا أنه لا شك فى أن المستوى العقلى والاجتماعى للمدرسة الحديثة سيكون أقل من زميلتيها النظرية والفنية ، وأن الشعور بهذه التفرقة سيكون محتوماً بين الطلاب والمدرسين والشعب بصفة عامة . ثانياً أن من المنتظر أن يعترف الناس اعترافا عمليا صريحاً بهذه التفرقة ويقبلوها على أنها نتيجة لازمة لنظام تعليمى يبذل أقصى وسعه فى إفادة كل طالب فيما أعدته له فطرته ومواهبه . ثالثاً أن من المنتظر أن تتضاءل الفوارق التى بين المدرسة النظرية والفنية بحيث تصبحان فى يوم ليس بعيداً فى درجة واحدة . والذى يهمنا هنا فى مصر هو أن نعمل من الآن على محو هذه الفوارق أو إضعافها حتى لا يشعر بها طلاب الأقسام المختلفة فى خطتنا الثانوية الجديدة للمرحلة الثانية . على أن مما يهون علينا عملنا هنا أنه ليس لدينا ذلك الشعور المتأصل فى الفوارق الاجتماعية بين بعض المدارس وبعض ، على نحو ما كان — ولا يزال — فى إنكلتره ، حتى إن مدارسنا الأولية قد نسقت الآن مع المدارس الابتدائية فلم تبق « عطفة مسدودة » كما كانت من

قبل . ومن المنتظر أن تكون الأقسام المختلفة للدراسة الثانوية أو معظمها فى مدرسة واحدة ، تحت إشراف ناظر واحد ، كما أنه ستكون هناك مواد مشتركة بين طلاب جميع الأقسام ، فتعمل هذه المواد المشتركة ومدرسوها المشتركون على تشذيب ما قد ينشأ من شعور بالفوارق الاجتماعية بين طلاب تلك الأقسام .

وبعد فانخل بين القراء والمحاضرات نفسها ليجدوا فيها ما يحق لهم أن يدرسوه وينقدوه ، مما كتبه أستاذ شغل الجزء الأكبر من حياته فى إعداد آلاف من المعلمين فى ثلاث قارات ، ونحا بهم وبمنزلتهم نحوا يشرف قدرهم فى المجتمع ، ويرفع مهنتهم بين المهن ، ويجعلها ذات أثر فعال فى تكوين الشعب .

نقد وتعليق

بقلم
الأستاذ محمد فؤاد جلال
أستاذ التربية بمدرسة المعلمين العليا

رأت صحيفة التربية أن تنشر المحاضرات العامة التى ألقاها السير فرد كلارك فى عدد خاص ، وإنى إذ أقوم بالتعليق على هذه المحاضرات أتوخى غرضاً أساسياً هو النظر فيما يستطيع التعليم فى مصر أن يستفيده من الاتجاهات التى تبدو فى هذه المحاضرات ، ولما كانت لمصر ظروفها الخاصة فإن علينا أن نأخذ فى اعتبارنا بما تقضى به هذه الظروف عند ما نحاول أن نأخذ برأى فى التربية .

والفرق بين مصر وانجلترا فى مسائل التربية والتعليم فرق ينبنى على عاملين أساسيين : أولهما انتشار التعليم ورسوخ تقاليده فى انجلترا وتطوره خلال بضعة القرون الماضية تطوراً جعل منه أداة هامة فى حياة الأمة ، أما العامل الثانى فهو كامن فى الحياة الإنجليزية نفسها وفيما وصلت إليه من مستوى ثقافى يجعل ما يحصل عليه الناشئ من المجتمع مباشرة من تعليم « غير مقصود » شيئاً ذا قيمة يمتصه امتصاصاً طبيعياً مما يحيط به .

فالتقاليد الراسخة فى التعليم وفى الحياة هناك تجعلان مهمة الذين ينظمون ويوجهون شئون التربية هينة نسبياً ، وذلك لأن « الأمر الواقع » يحوى شيئاً ذا قيمة ، وللأمر الواقع عند الانجليز وزن كبير فهم يبدأون دائماً من هذا الأمر الواقع ويحاولون الوصول إلى ما هو أكثر تمشياً مع الظروف التى تجد عليهم . وقد تطور النظام السياسى والتعليمى فى انجلترا على أساس هذا الأمر الواقع تطوراً لا نجد له نظيراً عند أية أمة أخرى . فاشتراكية انجلترا قد بنيت على أساس الأمر الواقع واستفادت من النظم القائمة وتوسعت فيها ، ثم استفادت بظروف الحرب الأخيرة فسارت شوطاً بعيداً فى تطورها من غير أن يشعر الشخص الإنجليزى العادى بأنه

قد أقحم عليه فى حياته نظام جديد يقلبها رأساً على عقب . وفى التعليم كما فى السياسة نجد نفس الاتجاه نحو بناء التطور على النظم القائمة فعلا . ولعل السير فرد كلارك قد عبر عن ذلك خير تعبير فى كتابه « التربية والتغير الاجتماعى » حينما قال « إن الحقائق الهامة فعلا فى التعليم الإنجليزى إنما هى فى نظر البعض فى نطاق « الأمر الواقع » وكمثال بارز لهذا نجد تقرير « سبنز » ، لأن أهم ما فى ذلك التقرير هو ما لم يذكره التقرير ... وإن الاتجاهات الخطيرة التى تؤثر فى مصيرنا الاجتماعى هى اتجاهات مضمرة فى التقرير حتى أنه ليفوت الغالبية من قرائه أن يلاحظوها » .

والواقع أن النظرية التربوية التى تبنى على مثل هذا الأساس نظرية تصطبغ بالصبغة المحلية بحيث لا تصلح « للإصدار » فى مجموعها . فالنظام التعليمى الإنجليزى هو نتيجة مجموعة كبيرة من التغيرات التى أحدثت لكى تجارى الظروف القائمة فى حدود القاعدة الذهبية عند الإنجليز وهى قاعدة التوفيق « Compromise »

ليس النظام التعليمى الإنجليزى إذن مبنياً على سياسة انشائية ولذلك فلا يستغرب القارئ إذا وجد فى محاضرات السير فرد كلارك نفس الظاهرة التى تبدو فى المجتمع الإنجليزى وفى نظام التعليم الإنجليزى . فهو يعتبر أن المهمة الأساسية للتعليم هى التوفيق بين الطفل وبين الثقافة التى ولد فيها ، وهو يرى أن الطفل قد أخذ حقه من الأهمية فى عملية التربية نتيجة لتقدم علوم الطب والنفس والحياة ، ولكن الطرف الآخر من طرفى عملية التربية وهو الثقافة لم يحتل ما هو جدير به من المكانة ، ولذلك فإن من الضرورى فى نظر كلارك أن نعيد التوازن بين الحقيقتين اللتين تتضمنهما التربية وهما الطفل والثقافة التى يولد فيها .

ويستخدم كلارك كلمة الثقافة بمعنى أعم بكثير من المعنى الذى تعودنا أن نحمله إياها فى اللغة العربية ، وهو لا يسميها ثقافة فحسب بل كثيراً ما يضيف إليها لفظ « حية » ، « والثقافة الحية » عنده تقوم على أركان أربعة أساسية هى الدين والمهنة والعلم والسياسة .

وهو ينظر إلى الدين نظرة واسعة ويؤكد أن الناس حتى إذا رفضوا كل عقيدة دينية رفضاً صريحاً ، فإن حياتهم سيبقى فيها بعد هذا الرفض عامل يؤدى نفس المهمة التى يؤديها الدين وليس هنالك أبداً ما يمنع أن نطلق اسم الدين على هذا العامل .

أما المهنة فهى فى نظره أس من أسس الثقافة ، وهو لا يقصر كلامه على

المهن الفكرية « الرفيعة » بل يهتم اهتماماً خاصاً بالمهن التى تعارف الناس على تسميتها بالمهن المتواضعة والتى يعطيها كلارك اسماً مشرفاً لها هو « المهن الأساسية » ويعتقد أنها هى التى تخلق الروح العامة فى الثقافة وتلونها وتكسبها مميزاتها وخواصها ، وفى رأيه أن الاتجاه نحو استخدام الآلات كان له فى الثقافة أثر كبير ، ثم يقوده الكلام عن المهنة إلى مناقشة مختصرة للتربية المهنية ، وهو يرى أن التمييز بينها وبين التربية الثقافية تمييز ضار ، وأن كل أمة يعم فيها التعليم سواد الشعب يجب أن تبحث عن لون من التربية يكون ثقافياً ومهنياً فى آن واحد ، ولا شك أن كلارك قد عبر فى هذا عن مشكلة من أهم مشاكل التربية فى هذا العصر « المهنى » .

فإذا أتى إلى العلم فهو يعترف بأثره فى الحياة الحديثة ولكنه يحذر من ازدياد الثقة به ويرى أن الأمل الذى يخلقه العلم فى صدور الناس بأنه كفيل بحل مشاكلهم المادية والاجتماعية خليق بأن يجلب عليهم المتاعب .

وهو لا يطيل فى كلامه عن العلم بل ينتقل إلى السياسة مبيناً علاقتها بالثقافة ويؤكد أن الأمور التى يثور فيها الجدل السياسى تمتد جذورها إلى حيث تكمن الثقافة ، ومعنى هذا أن النزاع السياسى هو فى أصله نزاع ثقافى ، والواقع أن هذه الفكرة تفتح أعيننا على مدلول جديد لكلمة « الثقافة » كما تفهمها بعض جهات العالم . فهى فى نظر البعض نوع من التراث التى يميز عنصراً من العناصر على غيره . وتكاد تكون الثقافة فى هذه النظرة صفة فطرية لأن التوكيد على « العنصر » فيها توكيد كبير ، فالثقافة فى نظر هؤلاء القوم متصلة بعنصرهم وهى شىء يمتازون به على سائر الخلق مما يدعوهم إلى التعالى والاستكبار والاعتزاز بها ثم يدعوهم إلى كراهية غيرها من الثقافات واحتقارها لأنها جزء لا يتجزأ من مكونات عنصر آخر يحملون له الكراهة والاحتقار .

وقد يستغرب أمثالنا من أبناء الشرق الذين درجوا على التسامح الدينى والعنصرى والثقافى منذ أقدم العصور هذه النظرة التى تقوم على التعصب ولكنها نظرة حقيقية نجد مصداقها فى نظرة النازية فى ألمانيا إلى الثقافة Kultur الألمانية وصلتها بسيادة الجنس الألمانى ، واتصالها بنقاوة « الدم » الألمانى من الدماء الدخيلة عليه . ونجدها مضمرة أحياناً وبارزة أحياناً أخرى فى نظرة الرجل الأبيض إلى غيره من الأقوام ، وقد تكون هذه النظرة أساساً لما يبدو على دول كثيرة كالولايات المتحدة

من اتخاذ سياسة مضادة للشرق الأوسط ومبنية على نوع من التعصب الثقافى والعنصرى والدينى . ونجد هذه النظرة واضحة وضوحاً كبيراً فى الكيفية التى تعامل بها الشعوب الأوربية « العنصر » و « الثقافة » فى جنوب إفريقيا غيرها من الشعوب المتأخرة أسيوية وأفريقية .

* * *

ولا يسع الإنسان إلا أن يفكر فى السبب الذى جعل السير فرد كلارك فى محاضراته الأولى يتمسك بالكلام عن التربية والثقافة ولا يتكلم عن التربية و « الحياة » إلا فى مواضع قليلة ، حيث نشعر أن لفظ « الحياة » قد احتل موضعين أو ثلاثاً كان من الواجب أن يحتلهما لفظ الثقافة تمشياً مع السياق . والواقع إن القارئ ليشعر بأن كلارك يتفادى استخدام كلمة « الحياة » فى هذه المحاضرات بالرغم من توسيعه لمدلول كلمة الثقافة ومن تعريفه لها فى مواضع مختلفة تعريفاً يكاد ينطبق على المعنى الذى يقصده التقدميون من المربين حينما يستخدمون لفظ « الحياة » ، ولا ندرى إن كان هذا التفادى مقصوداً أم غير مقصود ولكننا نلمح أن هناك فرقاً أساسياً بين اتجاه كلارك وبين اتجاه أولئك المربين إذ أنهم يبدءون بالحياة كما يعيشها المجتمع ويتصل بها الناشئ وينادون بأن التربية يجب أن تكون وثيقة الصلة بهذه الحياة ، ولعل البعض يظنون أن ما قصده كلارك بالثقافة هو ما يقصده جون ديوى بالمجتمع أو الحياة ولكن لا يسع الإنسان إذا فكر طويلا إلا أن يلمس فرقاً أساسياً جداً — فرقاً فى الاتجاه وفرقاً فى النتيجة ، فجون ديوى ينظر إلى الحياة نظرة بيولوجية ديناميكية ويتوقع من المدرسة أن تكون قطعة من الحياة وشقاً من المجتمع ينفعل ويتأثر به انفعالا يكاد يكون نتيجة لقانون الطبيعة نفسها . ونتيجة هذا أن التربية عنده عملية نمو أولا وقبل كل شيء وهو نمو يقوم على أساس المقوّمات الكائنة فى البيئة و « المجتمع » . بينما التربية كما تبدو فى محاضرات كلارك عملية استيعاب للحضارة التى يولد فيها الطفل — وقد يؤدى الاستيعاب إلى النمو ولكن الفرق شاسع بين النظرتين : فالنظرة الأولى تجعل النمو غايتها وتهيئ له من الأسباب ما يحققه ؛ أما النظرة الثانية فهى تجعل استيعاب التراث الثقافى هو الأساس ، ولا يبدو واضحاً أنها ترمى إلى غاية أو هدف توجه إليه التربية .

والنظرة الأولى تتطلب من المدرسة أن تتخذ الخبرة أساساً للنمو — ولما كانت الطريقة العلمية هى الطريقة التى تجعل الإنسان قادراً على التفاعل مع الواقع

كما هو وتجعله قادراً على أن يكيف صلته بالمجتمع وبالطبيعة تكييفاً واقعياً من مبدأ الأمر فإن هذه الطريقة تبرز بروزاً كبيراً فى الفلسفة التربوية لجون ديوى. أما كلارك فإنه ينادى بخطر التمادى فى استخدام الطريقة العلمية ، بل يكاد يعتبرها شراً على البشر ويخشى أن تؤدى إلى طغيان شامل تتحكم فيه فئة باسم العلم فى تحديد معنى العلم ، وهو إلى ذلك ضنين على العلم ويقول بصراحة أنه سيتناوله باختصار شديد فهو لا يريد أن يعطى العلم حقه كأحد الجوانب الرئيسية للثقافة ويتذمر عليه لما يخلقه من التسوية بين الناس والتقريب بينهم فى طرائق العيش والتسلية والمظهر وخلق جو مملول رتيب ، وهو يبدو منطقياً مع نفسه إذ لا يفسح للعلم إلا بهذا القدر الضئيل من محاضراته ، فلا يحاول مثلا أن يناقش إمكان اللجوء إلى العلم فى حل المشاكل التى أدى إليها تطبيق العلم ، وهو يغضى النظر بصورة مستغربة عن الأهمية العظمى للعلم فى توجيه حياتنا فى العصر الحاضر ، وينسى أن ازدحام الأرض بالناس جعل العلم ضرورة من ضرورات الحياة وأنه كان لا بد أن ينشأ العلم ويأخذ مكانته من حياة الناس كجزء لا يتجزأ من تطور الإنسان العقلى والاجتماعى ، وليس للتربية أن تتغاضى عن العامل الأول الذى يؤثر فى حياة الأفراد والجماعات فى الوقت الحاضر.

ويمكن أن يقال بصفة عامة أن نظرة كلارك لوظيفة التربية — برغم ما يبدو عليها من الطرافة — نظرة محافظة : فالتربية عنده أساسها فى الماضى وإن بدا أنه يتكلم عن الحاضر. وهى أيضاً نظرة استاتيكية برغم ما قد يبدو عليها من ديناميكية : فهو ينظر إلى الواقع كما هو وكما يبدو فى آماد قصيرة ولا يلقى كثيراً من الاهتمام إلى فكرة النمو والتقدم للفرد والمجتمع. وهى نظرة تفصيلية وإن بدا أنها تكاملية فهو ينظر إلى الفرد بعض الوقت ، وإلى المجتمع بعض الوقت ، وينظر إلى التغيرات التى تطرأ على الثقافة كأنها مجرد ردود أفعال لبعض الحوادث الطارئة فى حياة الأفراد والجماعات ويتطلب من التربية أن تماشى هذه التغيرات فكأنه يطلب من التربية أن ترسم خطتها « بالقطاعى » طبقاً لتغير الحال.

ومن الواضح أنه بعيد عن أن يدمج فلسفة التربيـــة وفلسفة الحياة فى نظرية واحدة تدفع المجتمع بأفراده إلى النمو والتقدم كما يفعل جون ديوى.

ونحن أحوج فى هذا الظرف من حياتنا إلى نظرة تربوية دافعة إلى الأمام داعية إلى التقدم والرقى — إلى نظرة ديناميكية حية تصبغ حياتنا بالصبغة العلمية

وهى الصبغة الوحيدة التى تجعلنا قادرين على البقاء فى معركة الحياة .

ومن أهم محاضراته تلك التى يتكلم فيها عن المدرسة ومهمتها وهى محاضرة تحوى كثيراً من الآراء القيمة . وهنا نجد كلامه يجنح إلى التكامل ويحاول أن يبحث وظيفة التربية بحثاً يرمى إلى الملاءمة بين المدرسة وبين وظيفتها . ويظهر أن كلارك ممن يغرمون بأن يأتوا بالآراء الطريفة وإلا فماذا نسمى ذلك الرأى الذى أصر عليه وتوسع فيه — ذلك الرأى الذى ينكر على أولئك الذين سموا المدرسة مجتمعاً ، وهى فى نظره مصنع ، وما أبعد الفرق بين المجتمع ... والمصنع ... والمدرسة ليست مجتمعاً فى نظر كلارك لأن الاجتماع فيها غير طبيعى ولو جاريناه فى فكرته الطريفة هذه لما وجدنا ما يصح أن نطلق عليه لفظ المجتمع — حتى الأسرة — لأن الشروط التى يتوخاها فى المجتمع لا يمكن أن تتحقق إلا فى المجتمع الأكبر .

والواقع أننا نعتقد أن لفظ المجتمع إنما نطلقه على الجماعة التى لها وظيفة، ونستفيد من إطلاقه عليها فائدة تجعلنا قادرين على أن نفهم تكوين هذا المجتمع فى ضوء وظيفته أو العكس، ونستطيع بالتبعية أن نكيّف تكوين هذا المجتمع تكييفاً يكون من شأنه أن يزيد من قدرته على أداء هذه الوظيفة .

وهذه النظرة البيولوجية « البراجماسية » تعتبر — ولها كل الحق — أن المدرسة مجتمع ، غير أنها لا تحتم أن تكون لكل المجتمعات نفس الخصائص ، كما لا تحتم البيولوجيا أن تكون لجميع الكائنات الحية نفس الصفات أو الأعضاء أو التراكيب ، وإنما ننظر إلى كل مجموعة متكاملة من الخلايا الحية تؤدى مجموعة متكاملة من الوظائف على أنها كائن حى ... وقد استفادت التربية من النظرة إلى المدرسة كمجتمع فائدة كبرى ولا ندرى ما هى الفائدة التى تستفيدها من النظرة إليها كمصنع كما يريد منا السير فرد كلارك أن نفعل .

وقد أتى فى هذا المعرض بكلام عن المدرسة والحياة فذكر ضرورة اتصال المدرسة بالحياة العامة ثم عاد إلى « خرافة » أخرى من خرافات التربية الحديثة وهى أن تكون المدرسة « صورة » تعكس الحياة الواقعية المألوفة . وهو يخاطب المدرسين قائلا : « لو فعلتم ذلك أفسدتم المدرسة إفساداً لا تصبح بعده مدرسة صحيحة » ويقول بعد ذلك فى لغة خطابية : « كلا ؛ فلا بد للمدرسة أن تتشبث بمهمتها الحقيقية وأن تحتفظ بكيانها ... إن القاعدة الذهبية فى التعليم المدرسى يجب أن تكون دائماً أن تبدأ المدرسة من وقائع الحياة وأن تعود دائماً إلى تلك

الوقائع . » ولا ندرى ما الفرق بين أن تعكس المدرسة صورة الحياة المألوفة وبين أن تبدأ من واقع الحياة وأن تعود إليها . ونظن أن أولئك الذين يؤكدون ضرورة اتصال المدرسة بالحياة يفهمون هذا الاتصال على الوجه الذى يجعل المدرسة تبدأ بوقائع الحياة وتعود إليها . ولكن كلارك يقول بعد ذلك إن من الخطأ النظر إلى المدرسة على أنها « شبيهة بالحياة » ... وهذه مشكلة أخرى تقابلنا فى عباراته لا نستطيع أن نتفهم قصده منها تماماً إلا أنه يعود بنا بعد قليل قائلا إن معنى الصلة بين المدرسة والحياة أن يصبح البيع والشراء بالنسبة للمدرسة حساباً ، والكلام هجاء وإنشاء وقواعد لغة ، والطبيعة المادية علوماً وجغرافية ، والإحساس بوجود المجتمع باعتباره كائناً يتابع السير أبداً يصبح بالنسبة للمدرسة تاريخاً ، وهو كلام جيد إن فهم مدلوله على أن من الضرورى أن يكون ما يدرس فى المدرسة متصلا بحياة الناشىء ومشتقاً منها . ولو أن هذه العبارة أخذت حقها من الشرح والتعليق ولم ترد فى هذا السياق المضطرب لكانت لها أهمية كبرى فى إيضاح وظيفة المدرسة وعلاقتها بالمجتمع .

ويمكن القول بأن كلارك لا يعطينا فى محاضراته فلسفة واضحة للتعليم ، وأكثر من ذلك أنه لا يعطينا فلسفة لها مغزى عملى مباشر ، أى فلسفة تترجم إلى طرق ومناهج ووسائل دراسية — وكل ما يمكن أن نقوله عن مذهبه فى التعليم أنه يجمع نظرات ينفذ بعضها إلى صميم مشكلة التعليم ويقتصر البعض الآخر على مس أطرافها . ولا يستطيع المنشىء لنظام تعليمى أو الواضع لسياسة تعليمية أن يجد عنده أساساً يبنى عليه نظامه وسياسته .

ولعل المحاضرتين الأخيرتين من محاضراته وهما المحاضرتان اللتان يشرح فيهما نظام التعليم فى انجلترا وتطوراته والقانون الجديد للتعليم هناك هما أكثر المحاضرات فائدة لأن القارىء يستطيع أن يخرج بفكرة حسنة عن هذا النظام وعن أسسه فى الحياة الانجليزية .

ولعلنا نجد فى هذا الجزء من محاضرات كلارك مفتاحاً لمذهبه فى معالجة مشاكل التعليم : فهو مذهب يتسم بالطابع الإنجليزى ، لأن التعليم كما نراه اليوم — ككل نظام آخر فى انجلترا — هو نتيجة لتطور بطىء استمر خلال مئات من السنين تحت تأثير الظروف المحلية الراهنة محاولا فى كل حالة أن يتلاءم مع الظروف الجديدة بأن يصطنع شيئاً من التغيير يتبع منطق الواقع كما سبق

أن بيّنا . ومعنى هذا أن النظام التعليمى الانجليزى هو نتيجة لمجموعة كبيرة من التغيرات والنظم المحلية التى سايرت تطور الحياة فى انجلترا . وربما كان هذا هو السبب فى أنه من الصعب أن نقول إن للإنجليز فلسفة تعليمية واضحة . غير أننا نظلم التعليم فى انجلترا إذا نظرنا إليه هذه النظرة ، ونرى أنه يستحق أكثر من ذلك وأن المتمعن فيه يستطيع أن يلمح اتجاهات أساسية وخطوطاً عريضة يمكن أن تعتبر فلسفة مضمرة للتعليم عندهم . وقد لا يهتم المربون الانجليز كثيراً بتحديد فلسفتهم ، وهم فى ذلك يسايرون طبيعتهم . والواقع أنه من السهل عليهم أن يستمروا فى النظر إلى التعليم فى الوقت الحاضر نظرتهم إليه فى الماضى لأن التغيرات التى حدثت فيه فى بضع المئات من السنين التى مرت عليه جعلت منه شيئاً هاماً يؤدى وظيفة هامة فهم فى غير حاجة إلى فلسفة إنشائية للتعليم لأنه ليست عندهم حاجة ملحة للعجلة . ولو سرنا على غرارهم لاحتجنا إلى مئات السنين كى نصل إلى مستواهم ، ولكننا أمة ناشئة ولذلك فنحن فى حاجة إلى فلسفة إنشائية توجه جهودنا وتنظمها وتوصلنا إلى الغايات التى تنشدها من أقرب طريق ثم أننا بالذات فى حاجة إلى اصطناع الطريقة العلمية وهى الطريقة الوحيدة التى تسوى بين « طبقات » الأمم كما رأى كلارك أنها تسوى بين طبقات الأفراد ، كما أنها تتيح لأمة ناشئة أن تبلغ شأو الأمم الضاربة فى ميدان الحضارة فى أقصر وقت ممكن .

المحاضرة الأولى

تمهيد

سأحاول في هذه المحاضرات أن أوضح معنى التربية على أساس الظروف القائمة في العالم الحديث ، تلك الظروف التي يتحتم على شعوب الأرض طرا أن تكون على علم بها ؛ فإنه كلما تغيرت ظروف العالم حينا بعد حين ، كان لزاماً علينا — لا أقول أن ننبذ العقائد التي محصتها التجارب — بل أن نعيد صياغة هذه العقائد باللغة السائدة في العصر القائم . وإن صح هذا القول إطلاقاً ، فهو صحيح بصفة خاصة حين تتغير الظروف تغيرا جوهريا كهذا التغير الذي حدث في عصرنا ، ثم هو صحيح بصفة أخص إذا كان البلد الذي يعنيه الأمر لا يواجه مهمة التعليم بالنسبة لعدد محدود من الناس فحسب ، بل يأخذ على نفسه تعليم أهله جميعاً .

فلست أشك في أن الناس في إنجلترة اليوم قد أخذوا يتبينون في وضوح ، أننا ما دمنا قد أخذنا على أنفسنا هذه المهمة جادين كل الجد — وربما كان هذا الجد منا حيالها قد تبدى الآن لأول مرة في تاريخنا — فإن الحاجة ستضطرنا اضطرارا أن نعيد النظر في عقائدنا القديمة . فالقانون نفسه يقتضينا اليوم أن نهيئ أسباب التربية الصحيحة لكل ناشيء وناشئة حتى الخامسة عشرة ؛ لا نستثني من هؤلاء أحداً حتى من كان منهم محدود الذكاء ؛ ولا مندوحة لنا — بالنسبة إلى هذه الفئة القليلة الذكاء — عن مراجعة كثير من آرائنا القديمة ، وذلك هو ما يحدث الآن بالفعل .

لقد كان اتجاه التعليم في كل العصور ، وكل الأقطار على السواء ، أن يبعد بنفسه عن العالم الواقع ؛ فالمدرسة ما فتئت دائماً — من الوجهة العملية — تغريها الظروف بالعزلة ، بحيث تدور عجلة التعليم فيها دورة مكرورة لا يطرأ عليها جديد ،

أو إن شئت فقل تدور فيها طقوس التعليم على نحو رتيب ، لأنها بذلك تجنب نفسها عناء كثيراً ؛ وأما من الوجهة النظرية ، فما فتئت المدرسة يغريها الأخذ فى تعليمها بفكرة واحدة تؤثرها على سواها ، فلا تعبأ بغيرها من الأفكار ، فتتخذ من هذه الفكرة أساساً فلسفياً ، ثم تولد من تلك الفكرة الأساسية ما يترتب عليها من تفصيلات ، لكى يتسنى لها بعدئذ أن تطبقها فى عملية التعليم ؛ مثال ذلك : الفكرة التى سادت إنجلترا إبان القرن التاسع عشر ، والتى صادفت تأييداً عند « جون ستيورت مل » وغيره ؛ وأعنى بها فكرة « الفرد المجرد » — الفرد الذى يجرده العقل عن المجتمع الذى هو فى حقيقة الأمر جزء منه ، إذ هو الذى صاغ ذلك الفرد بحيث جعله فى صورته هذه ؛ ثم راح أنصار هذه الفكرة ينظرون إلى « الفرد المجرد » كأنما هو حقيقة ملموسة واقعة ! وقد كان لهذه الفكرة الوهمية أثر سيئ فى إنجلترا ، من حيث التفكير وطريقة السلوك على السواء ؛ ولا يزال بعض آثارها باقياً إلى اليوم .

فعلينا إذن أن نوجه أبصارنا من جديد ، باحثين عن الحقائق الواقعة التى هى موضوع التربية فى مهمتها ؛ وهذه الحقائق التى هى موضوع التربية ، حقائق نابضة بالحياة ! وإنما يعنينا من هذه الحقائق ها هنا اثنتان فحسب ! فأما أولاهما فالطفل الحى ، هذه المنحة الجديدة التى تمنحنا الطبيعة إياها ، والتى تجيئنا حاملة فى ثناياها كل الممكنات ، وكلما جاءنا طفل جديد ، كان لنا بمثابة فرصة جديدة سنحت لنا فى مهمتنا التى لا تنتهى ، وهى أن نستكمل إنسانية الجنس البشرى ؛ لقد أنبأنا روسو بأن الطفل يولد حراً ، ثم سرعان ما عقب على ذلك بقوله إنه يولد كذلك عاجزاً ! واذن فالتربية هى حاجته التى ليس عنها محيص ، ثم هى فى الوقت نفسه حقه الرئيسى الأول .

وإذن فعلينا أن نأخذ أنفسنا بفهم هذه الحقيقة الحية ، أعنى الطفل . ولقد هيأت لنا علوم الطب والحياة والنفس فى هذا العصر الحديث معونة كبرى فى القيام بمهمتنا هذه ؛ فحيثما أدرت البصر ، ألفيت أناساً أعدوا أنفسهم للعناية بالناشئين وتعليمهم وإرشادهم على نحو أرحب أفقاً وأرق قلباً وأدق فهماً للأطفال مما قد نجده فى أى عصر سابق من عصور التاريخ ؛ وعلى ذلك أكاد لا أقول شيئاً فى هذه المحاضرة عن هذا الجانب الذى هو أحد الحقيقتين النابضتين بالحياة ! فليمض العاملون الأخيار فى دراسة طبائع الأطفال والناشئين وحاجاتهم ، ليمضوا فى عملهم هذا ، فما أحسبنا نبلغ أبداً به حداً يفيض عن حاجتنا .

أما ثانية الحقيقتين — اللتين أردت الحديث فيهما — فقد لقيت إهمالا أشدّ من زميلتها من حيث إدراك الناس لها ودراستهم إياها ؛ وربما كان مما أدى إلى هذا الإهمال تلك الفكرة المجردة عن الفرد ، التى أسلفنا ذكرها ؛ وأعنى بهذه الحقيقة الثانية الثقافة الحية التى يولد الطفل بين ظهرانيها ، والتى يكبر فى رحابها وبفعل أسبابها ؛ وسأتناول بعد حين شرح المراد بهذه الكلمة التى يسهل الخطأ فى فهمها ، كلمة « ثقافة » — لكنى أقول الآن إنها حقيقة للمدرسة واقعة ، هى حقيقة لا تقل عن الطفل نفسه واقعية وإنسانية !

إن الغاية الرئيسية من هذه المحاضرات ، هى أن نقوم بعمل فى سبيل إعادة التوازن بين هاتين الحقيقتين ، بعد أن اختل ذلك التوازن ، وأن نبين فى جلاء أن الواجب يقتضينا أن نبذل من تفكيرنا ودراستنا جانباً نوجهه إلى الثقافة التى تحيط بالطفل ، بحيث يعادل على الأقل ما نوجهه من التفكير والدراسة إلى ذلك الطفل الذى يحيا فى صميم تلك الثقافة ، وبهذا نواجه ظروف عصرنا الذى أخذت الثقافة فيه تتغير من أساسها . *

وليس فى هذا الرأى من جديد بالنسبة إلى ، أعنى الرأى القائل بضرورة الإسراع فى إعادة التوازن بين مقدار ما ننفقه من عناية فى دراستنا لهاتين الحقيقتين ؛ فشطر كبير من حياتى العاملة قضيته فى بلاد تتنازعها ثقافات مختلفة ، بل كثيراً ما بلغ النزاع بينها حداً بعيداً ؛ فكان لزاما على بالضرورة أن أحسب حساباً — إذا ما تدبرت أمور التعليم — للثقافة باعتبارها حقيقة حية واقعة ، لأنى لو كنت أغفلتها من حسابى لأضفت إلى ما صادفنى من مشكلات كثيرة صعاباً جديدة ؛ ثم ما حالنا اليوم ؟ أيستطيع إنسان أن يغمض العين فى يومنا هذا عن الأمر الواقع وقوعاً عملياً ، وهو أن الإنسانية كلها تجتاز أزمة كبرى من أزمات الثقافة ، هى المصدر العميق الذى ينبثق منه كل ما يسبب لنا اليوم ما نحن فيه من ألوان الشقاء والحيرة ؟ حقاً إنا لنشطح فى الوهم إلى أبعد مداه ، فى الوهم الخطر ، إذا مضينا فى حديثنا عن التربية والتفكير فيها ، كأن شيئاً من هذا كله لا يقع بيننا .

ولكى أوضح ما أريد ، سأعود مرة أخرى إلى روسو ؛ فكتابه « إميل » لم يقصد

* لعله مما يجدر ذكره فى هذا الصدد أن معهد التربية فى لندن قد تغير نظامه فعلا على نحو يحقق هذه الحاجة إلى التوسع فى دراسة هذا الجانب (راجع الهامش الذى أثبتناه فى آخر هذا الكتاب)

به إلى أن يكون كتاباً يتخذ منه رجال التربية متنا موجزا يدرسونه ؛ وإن يكن بعض من تبلد إحساسهم ينظرون إلى الكتاب هذه النظرة ؛ لأن روسو نفسه ينبئنا أنه لم يرد هذه الغاية بكتابه ؛ إذ الكتاب فى حقيقة أمره يناشد فينا الخيال ، وإن شئت فقل إنه قصة ؛ وهو يبدؤه بالحقيقة الحية الأولى — أعنى الطفل — لكنه أعمق نظراً من أن تفوته النظرة الطويلة للحقيقة الثانية — وهى الثقافة الحية — (بل إن هناك من يزعمون أن موضوع الثقافة الحية هو الموضوع الرئيسى للكتاب) ؛ وهو يتلفت إلى الثقافة الفرنسية القائمة عندئذ ، فيمقتها أشد المقت ، لأنها مصطنعة جامدة فاسدة إلى حد كبير ، وهى الثقافة التى اندك أساسها بعدئذ فى الثورة ! ولذا نراه يقدم لنا صورة يخلقها بخياله عن تربية « إميل » فى جو مجرد من عوامل الثقافة الحقيقية القائمة ! فهو ينزح « بإميل » إلى الريف ، حيث يضعه وسط مشاهد الطبيعة فى رعاية من يربيه ؛ ولكن أتراه إذ هو يصنع هذا ، قد نبذ العامل الثقافى وراء ظهره ، ليقدم لنا الطفل الحى وحده ؟ كلا فما أبعده عن ذاك ، فالعامل الثقافى ماثل من أول الكتاب إلى آخره ، لأنه يتمثل فى شخص المربى الذى يشرف على تعليم « إميل » ، فهذا المربى بمثابة من يجسد الثقافة المثلى ، أعنى ثقافة العصر بعد أن طهرها روسو ونقاها بما تشتهى نفسه .

وقل هذا فى كل كاتب عظيم ممن كتبوا فى التربية ؛ فأفلاطون يفكر إذ يفكر فى أثينا كيف تكون إذا أخذت بالمثل الأعلى . ويفكر « جون لوك » فى المثل الأعلى للسيد الإنجليزى فى أوائل القرن الثامن عشر ، ويفكر جون « ملتن » فى أرقى ما يمكن لثقافة التورع الدينى السائدة فى القرن السابع عشر أن تثمره من رجال ؛ وإنه ليتعذر علينا أن نحدد مثلنا الأعلى الآن ؛ فهذا هو على وجه الدقة ما نعترك كلنا فى سبيله !

فلسنا وحيدين إذا ما جعلنا حديثنا دراسة هذه الحقيقة المهملة : حقيقة الثقافة الحية ؛ وإنى لأستعمل لفظة « الثقافة » هنا بمعناها الواسع الذى تحمله لعالم الأجناس البشرية وعالم الاجتماع ؛ وهى بهذا المعنى تشمل كل عناصر الحياة العامة لشعب من الشعوب ، بما يسود ذلك الشعب من عقائد وعادات ونظم ووشائج تربط الأفراد بروابط القربى . وضروب التسلية والمتعة ، وكل ألوان الفنون ، والآلات النافعة كأدوات الصناعة وأنواع الصناعات ، وغير ذلك مما نختصره بقولنا : كل شىء من شأنه أن يشكل استعداد الإنسان للتعبير عن نفسه استعداداً لا ينتهى عند حد

معلوم ، وهو استعداد يميز الإنسان تمييزاً واضحاً من سائر ضروب الحيوان ؛ فليس يسع الإنسان إلا أن يعبر عن نفسه ، مهما تكن الظروف التي يعيش فيها ، فقد خلق الإنسان على نحو يحتم عليه تحتيماً أن ينتج لنفسه ثقافة كما لو كان عليه أن ينشئ لنفسه بيتاً يألفه ويطمئن إلى سكناه فلا مندوحة له عن التماس طريقة معينة يعبر بها عن حاجاته ، وخيالاته ورغباته وعقائده ، تعبيراً يكون مجموعة متحدة نسميها ثقافة ، هي التي تمكن الناس من التشابه تشابهاً يعينهم على العيش معا في جماعة واحدة بحيث يفهم بعضهم بعضاً ؛ فلا أمل لحسن التفاهم بين الناس ، إلا بوساطة ثقافة مشتركة ، وهي حقيقة يدهشنا أن نرى المتحمسين للنزعة الدولية يتجاهلونها .

وإذا ما ظفر الناس بثقافة مشتركة ، إذا ما ظفروا بهذا « الموئل الروحي » الذي يسكنون اليه ، استطاعوا — إن أسعفتهم الظروف المواتية — أن يحققوا شيئاً من الاتساق بين ما هو داخلي في أنفسهم وما هو خارجي من بيئتهم ، بين الحياة الباطنية التي قوامها الرغبات والدوافع الفطرية ، والعالم الخارجي الذي قوامه ما نألفه من ضروب التصرف والسلوك ؛ على أن هذا الاتساق بين الداخل والخارج يستحيل أن يبلغ حد الكمال التام ، ولو كمل لركدت الثقافة وطواها الموت ؛ إذ الثقافة الحية لا بد أن تظل دواماً في حركة دائبة وتغير لا يقف ؛ أما العصور التي يقوى فيها الاتساق بين الداخل والخارج ويمتلىء بالحياة — وإنها لعصور لا تظلل العالم إلا قليلا — ففيها نترقب أن يظفر بعصر عظيم ينجب أنبغ أعلام الرجال ؛ مثال ذلك عصر أثينا العظيم ، أو أوربا الغربية إبان القرن السابع عشر ، بما أخرج من أمثال نيوتن ورامبراند وپاسكال .

وأحسب أن وظيفة الثقافة — إن جاز هذا التعبير — قد باتت الآن واضحة ؛ فهي من الناحية الاجتماعية وسيلة للتماسك ، تماسك الناس في مجتمع واحد ؛ ثم هي كذلك أداة التفاهم لبعضهم مع بعض ، دون أن يتعرضوا لخطر التنافر الناجم عن امتناع التفاهم ؛ وهي من الناحية التربوية الوسيلة التي بوساطتها يمكن أن نحول ما هو موجود بالقوة إلى موجود بالفعل . ومعنى ذلك أن الاستعدادات الممكنة التي تولد مع الطفل لا تصبح حقائق واقعة إلا عن طريق تشرب الطفل للثقافة التي

---

* إنه لما يدعوني إلى الاطمئنان إلى هذا الرأي ، أن أجد أنني أتفق فيه مع مفكر ممتاز ، هو « ت . س . إليت » أنظر كتابه الحديث : « ملاحظات في محاولة تحديد معنى الثقافة . (نشره « فابر » بلندن)

ولد بين ظهرانيها . وهو إذا أصبح يوما ما شخصاً ، فإنما يصبح شخصاً على الصورة التى تحددها له ثقافة أمته . وهل فى مستطاع الطفل أن يفر من التأثر بتلك الثقافة القومية ، فى بداية حياته على الأقل ؟ إن اللغة والحساب والكتابة وألوان السلوك وغيرها مما يكسبه الطفل ، ليست مجرد « طرق لنموه » بل هى أكثر من هذا بكثير — ولو أنها أيضاً طرائق لنموه — هى أشياء يتعلمها الناشئ ، ولا سبيل لاستمرار حياة الثقافة إلا بتلقينها للناشئين ؛ وسنعود إلى هذه النقطة فيما بعد بشىء من التفصيل ؛ أما الآن فاسمحوا لى أن أذكركم مرة أخرى بأننى إنما أقصد بالثقافة كل ما تحتوى عليه الحياة العامة بين الناس : الأشياء التافهة الحقيرة والأشياء العظيمة الجليلة سواء بسواء ، ولست أقصر كلمة ثقافة على الصنوف العليا من ألوان التحصيل والتهذيب التى تتمتع بها الطبقة « المتعلمة » والتى كثيراً ما تقصر الكلمة عليها وحدها ؛ ولعل سبباً من أهم الأسباب التى أدت إلى ما يحيط بنا اليوم من متاعب ، أن الناس ما فتئوا يستعملون كلمة ثقافة بهذا المعنى الضيق المحدود .

ولأبدأ الآن — بعد هذه الكلمة التمهيدية — فى النظر فى بعض النواحى أو الجوانب الهامة من الثقافة ، الجوانب التى تهمنا لأنها تتصل بموضوعنا الرئيسى ، وهو العلاقة بين الثقافة والتعليم ؛ وسأتناول من هذه الجوانب أربعة : الدين ، والمهنة ، والعلم ، والسياسة ؛ ولا يسمح لى ما بقى لى من زمن فى هذه المحاضرة بأكثر من الحديث فى واحد من تلك الجوانب الأربعة ، وهو جانب الدين .

يذهب « مستر إليت » فى كتابه مذهباً يعترف أنه أقرب إلى العقيدة منه إلى الحجة ، وهو أن الدين والثقافة ليسا مجرد شيئين بينهما علاقة ، كالعلاقة التى بين العمل واللعب مثلا ؛ بل هما فى رأيه مظهران لشىء واحد ، ولو كان ذلك صحيحاً لاستحال أن يكون ثمت ثقافة علمانية خالصة ، ثقافة تخلو من العقيدة الدينية خلواً تاماً ، كالتى يمكن أن نجردها بخيالنا ونجعلها موضوعاً لحديثنا ؛ فقد يجوز لنا أن نقول إن الناس فى مستطاعهم أن يخدعوا أنفسهم فى غير عسر ، فيرفضوا رفضاً صريحاً كل عقيدة دينية تعلن عن نفسها بأنها عقيدة دينية ؛ لكن حياتهم بعد هذا الرفض للعقائد الدينية جميعاً ، سيظل فيها عامل يؤدى نفس المهمة التى يؤديها الدين ، وليس هنالك أبدا ما يمنع أن نطلق اسم الدين على ذلك العامل ؛ وعلينا بعدئذ أن نقيم البرهان على أن الجماعات البشرية فى مقدورها أن تتماسك وأن تنهض على قدميها لمجرد البقاء فى صورة مجتمع يرتبط أفراده بعضهم ببعض ، إذا

ما خلت نفوس الناس خلواً تاماً مما يصح أن نطلق عليه اسم الدين ؛ وربما قصد « مستر إليت » بقوله هذا أنه يستحيل على أية ثقافة أن تظل قائمة إذا لم تكن قائمة على أساس من عقائد رئيسية يعتنقها الناس جميعاً فيما يتصل بطبيعة الإنسان وما عليه من واجبات ، وهى عقائد يجوز ألا تجد سبيلها إلى التعبير الصريح ؛ فنحن جد عالمين بأن شطراً عظيماً مما يؤمن به الإنسان إيماناً حقيقياً ، لم يجد طريقه إلى عبارة لفظية تعبر عن مضمونه ؛ وإنما نستدل على وجود تلك العقائد الدفينة فى أنفس الناس بما يسلكون : وإنك لتعرف الأشجار بثمراتها .

وإذا كانت هذه العقائد هى التى تمدنا بالمعايير والقيم التى نحكم بها على السلوك كما ننظم بها ذاك السلوك ، فأهميتها للتربية إذن جلية واضحة .

ولقد حدثت فى إنجلترا أحداث فى العهد الأخير ، تدل على أن هذه العقائد الأساسية قد أصابها اليوم كثير من الاضطراب والتبلبل : فإن كان هذا الاضطراب قد تناول تلك العقائد فى قلبها وصميمها ، فقد اندك الأساس ، أو قل اختل الميزان الذى يميز لنا الحق من الباطل ؛ وسيكون معنى ذلك أن الأخلاق سيصيبها شىء من الفوضى حتى يقوم بين الناس ميزان جديد ؛ وليس فى وسع المدرسة وحدها أن تحافظ على ما فقده المجتمع ، لكننا نسرى عن أنفسنا بالرأى الذى أسلفناه ، وهو أن الناس لا يعبرون فى عبارات لفظية عن عقائدهم الحقيقية التى تهديهم فى سلوكهم والتى تعينهم على تمييز الطيب من الخبيث فى ذلك السلوك ؛ ويجوز أننا فى الأعوام القابلة سنضطر إلى إخراج هذه العقائد الحقيقية الدفينة فى نفوسنا إلى دائرة الشعور الواعى ، بحيث نصبح أكثر إدراكاً لها مما كنا فى أعوامنا الماضية ، وسنضطر كذلك إلى أن نكون أصرح تعبيراً فى الاعتراف بوجودها وأخلص نفساً فى إدخالها فى تربيتنا للنشء .

وهكذا ترونى أومن بأن « مستر إليت » على صواب فيما ذهب إليه من أن الديانة والثقافة ليستا مجرد شيئين مرتبطين ، بل هما — فى أعماقهما — جانبان لحقيقة روحية واحدة .

ونحب أن نضيف نقطة أخرى لها خطرها ، ولو أننا سنعود اليها مرة أخرى ؛ وتلك هى أن اتحاد العقائد الأساسية لا ينافى كثرة التنوع فى الصور وألوان التعبير ، بل إن مثل هذا التنوع (الذى لا بد له بالطبع ألا يجاوز حدود الاتحاد) شرط لازم لسلامة الوحدة وحيويتها ؛ إن الثقافة التى لا اختلاف بين أجزائها ثقافة

ضعيفة متهافتة ، فهى أضعف من أن تحمل فى طيها ضروب الخلاف والنزاع التى تدل على قوة صلابتها ؛ ومعنى ذلك أن الإنسان لا يحتاج إلى أصدقائه فحسب ، بل هو فى حاجة كذلك إلى من يعارضونه ، أو حتى من يعادونه ، وهو بغير هؤلاء المعارضين والأعداء أشد عجزاً منه بوجودهم ؛ ولقد ورد فى كتاب « مستر إليت » هذه العبارة التى تستوقف الانتباه : « ما أسعده من رجل ذلك الذى يلتى الصديق الملائم فى اللحظة المناسبة ، وكذلك ما أسعده من رجل ذلك الذى يلتى العدو الملائم فى اللحظة المناسبة ! » ؛ وربما ظننت أن هذه العبارة قاسية لا تتفق مع كثير مما نقوله عن السلام ؛ ولكن إذا كان التسامح فضيلة ، فما هو كذلك لأنه مجرد إغضاء منا عن سوانا ، بل هو ليس بالفضيلة إلا لأن ما يقع بين الناس من تباين ، أو قل ما يقع بينهم من صراع ، هو شرط أساسى للحيوية وسلامة البقاء ، حتى فى العقائد الدينية ؛ وعلى ذلك فكلما ازددنا استنكاراً للطريقة التى يعبر بها غيرنا عن عقائده ، ازددنا فضلا فى تسامحنا معه ، وازددنا جميعاً خصوبة نفس بهذا التسامح ؛ نعم إنى أوافق على أن التسامح ينبغى أن يقف عند حد لا يجاوزه حتى فى أشد الجماعات البشرية تسامحاً ؛ لكن من حسن حظى أن هذه النقطة تخرج عن دائرة بحثى اليوم .

المحاضرة الثانية

الثقافة : وجوهها وخصائصها

مهمتنا فى هذه المحاضرة هى أن نمضى فى بحثنا فى وجوه الثقافة وجوانبها التى ذكرتها فى محاضرتى السابقة ، والتى قد يكون لها أثر عميق فى التربية ، ولعلكم تذكرون أنى تخيرت من وجوه الثقافة أربعة : الدين ، والمهنة ، والعلم ، والسياسة ؛ ولقد فرغت من الحديث فى الدين ، ولذا فسنبدأ الآن فى حديثنا عن المهنة ، وأعنى بها صنوف العمل اليومى الذى على أساسه يقوم بنيان الثقافة ويدوم بقاؤها ؛ ويجدر بى ها هنا أن أذكركم بالمعنى الواسع الشامل الذى أقصده حين استعمل كلمة ثقافة ؛ لأنكم لو فهمتم من هذه الكلمة صنوف التهذيب وتحصيل الدراسات العليا التى تختص بها الطبقات المتعلمة من الشعب ، كان ذلك خطأ فى الصميم خصوصاً إذا كان الحديث عن موضوع المهن .

فإذا ما اجتنبنا الوقوع فى هذا الخطأ ، كان لنا أن نقسم المهن مجموعتين كبيرتين ، نستطيع أن نسميهما على التوالى : المهن العليا ، والمهن الأساسية ؛ وإنما أعنى بهذه الأخيرة تلك الأعمال المتواضعة التى تسد حاجات الشعب الحيوية المادية ، كالطعام والثياب والمسكن وما إليها ؛ فلما انتابتنا فى انجلترا منذ عامين رعشة من شتاء بارد مظلم مثلج ، بسبب ما كنا نعانيه من نقص فى مصادر الحرارة والقوة الكهربائية والضوء ، عرفنا عندئذ أن استنجام الفحم هو لنا — نحن الإنجليز — من المهن الأساسية بغير شك .

وإنه لما يستثير عجبنا اليوم أن نرى أن أثر هذه المهن الأساسية على الثقافة كان قد لقى كل ما لقيه من استخفاف وإهمال ؛ وأظن أن من عيوب الكتاب الذى أخرجه « مستر إليت » عن تحديد معنى الثقافة ، أنه لم يخص هذه المهن الأساسية إلا بقليل جداً من عنايته ؛ ولست أشك فى أن علة ذلك الإهمال ، هى أن أولئك الذين يكتبون الكتب عن الثقافة ليسوا هم الذين يؤدون للعالم ما يلزمه من أعمال

حيوية ؛ ولعل علماء الأجناس البشرية أصدق فى هذا الصدد علماً ، فتراهم يسهبون القول فى الأهمية الثقافية للأعمال العادية ؛ لكنهم حين يتحدثون فى ذلك يقصرون حديثهم على الشعوب البدائية . ونحن عرضة لأن ننسى هذه الحقيقة حين نتناول بحديثنا تلك الشعوب التى سارت فى حضارتها شوطاً .

والواقع الذى لا جدال فيه ، هو أن المهن الأساسية لا تمكن الثقافة من استمرار البقاء وكفى ، بل إنها لعميقة الأثر كذلك فى خلق الروح العامة لتلك الثقافة وما تتلون به من خصائص ، كما تخلق لها طريقة تناولها للحياة والشئون العامة فى معيشة الناس ؛ وفى مقدورك أن ترى ذلك واضحاً جلياً فى البلاد التى نسميها بالبلاد « الجديدة » — تلك البلاد العظيمة التى تقع عبر المحيط ، والتى نزح اليها الأوربيون فاستقروا بأرضها : فالرعاة من قبيلة البوير فى جنوب أفريقيا ؛ وقناص الفراء وسكان الغابة وسماكو البحار العميقة فى كندا ؛ وجذاذ الصوف والمنقبون عن الذهب فى أستراليا ؛ هؤلاء جميعاً لهم أثر على ثقافة عصرنا هذا ، كل فى مجال عمله ، وتستطيع أن تتعقب هذا الأثر حتى ترده إلى أصوله تعقباً واضح الخطى .

وإذا سألت كيف أتيح لنا أن نعلم كل هذا الذى نعلمه عن الثقافات القديمة ، كان الجواب أننا علمنا معظم ما نعلمه ، من الآثار التى خلفها لنا عمالهم .

وبعد فإن كنت مصيباً فى افتراضى أن الثقافة تتأثر تأثراً عميقاً بطبيعة المهن الأساسية التى يعيش عليها الناس ، كان لا بد لنا من التسليم بأن أى تغير واسع المدى فى هذه المهن الأساسية ، يستلزم بالضرورة تغيراً يقابله فى الثقافة التى تعبر عن « شعور » الناس إزاء تلك المهن ، وإلا اختل الاتساق الذى حدثتكم عنه فقلت إنه يوائم بين داخل الإنسان وخارجه .

ومن الأمثلة الواضحة لهذا التغير الجوهرى فى المهنة ، استكشاف الزراعة فى الماضى السحيق ، وهو استكشاف تبعه أن أصبحت المهنة الأساسية هى زراعة النبات لا رعى الماشية والأغنام ؛ فكان من نتائج ذلك أن أصبح للأسرة بيت تستقر فيه ، وعمل مكرور يعمله الناس كل يوم ، وملاحظة الطبيعة فى اختلاف فصولها ، فضلا عما أتيح للناس من فراغ فى الوقت ينفقونه فى التفكير والمتعة فى مجتمع استقر بناؤه على أساس ثابت ؛ وإنى لأدعوكم أن تفكروا فى النتائج الثقافية التى تترتب على هذا كله !

والذى أريد الآن أن أؤكده تأكيداً هو أن عصرنا هذا يشهد تغيراً قد يبلغ من

أهميته ما كان لذلك التغير الزراعى فى الماضى ، وإنما أعنى بالتغير الحديث هذا الذى جعل المهن الأساسية تتجه شيئاً فشيئاً نحو صناعة الآلات واستخدامها ورعايتها ؛ فحتى الزراعة نفسها قد تأثرت بهذا الانقلاب ، بحيث أصبحت لا ترى فى مزارع انجلترا اليوم إلا قليلا جداً من الخيل ؛ الحق أننا جميعاً نعتمد على الآلات — فى صور مختلفة — اعتماداً يزداد مع الأيام ، حتى لتميل أفكارنا نفسها اليوم أن تتخذ أسلوباً آليا ، وبديهى أن الثقافة لا بد أن تتغير استجابة للتغير الذى طرأ على المهن الأساسية ؛ لكن هذا التغير الذى يوائم بين الثقافة وبين الظروف الجديدة ، والذى يلقى على الثقافة ضوءاً جديداً يناسب تلك الظروف ؛ وبعبارة أخرى ، هذا التغير الذى يتناول طرائق العيش ، قد يكون شديد الإيلام لنفوسنا — كما نعلم جميعاً — لأنه يرغمنا على تغيير عادات كثيرة عزيزة علينا ، والتحول عن اهتمامات عميقة الجذور فى قلوبنا .

وهأنذا أمس بالحديث صورتين من ألوان التغير الذى يسببه تحول المهن الأساسية فى الثقافة ، وهما صورتان لهما بموضوعنا الحاضر صلات ؛ أما أولاهما فالتغير الذى يحتمل أن يقع فى العلاقات بين أفراد المجتمع ؛ فإذا ما عدنا بأبصارنا إلى الوراء لنلقى نظرة على المجتمعات الأولى ، رأينا فى معظمها طبقة صغيرة من أفراد اجتمع لهم العلم والسلطان ، فنزلوا من المجتمع فى قمته ، وسواد الشعب فى الطبقة الدنيا ، نعم كان بين الأقلية العليا والأكثرية الدنيا كثير من الثقافة المشتركة خصوصاً فى الدين ، إلا أن كلا من الفئتين اتخذ لنفسه ثقافة متميزة ، وعاش عيشاً يختلف عن عيش الفريق الآخر اختلافاً بعيداً ؛ فماذا عسى أن يكون تأثير العصر الآلى فى هذا النظام التقليدى لأفراد المجتمع ؟ أيكون — كما يذهب بعض الناس — أن تصبح جماعة المستقبل إما ديمقراطية خالصة وإما استبدادية خالصة ؟ وإذا فرضنا أنه لا بد من حدوث شىء من المساواة بين الأفراد ، فكيف نضمن أن تكون هنالك دائماً طبقة من الناس مهمتها الأولى هى تقدم الثقافة والاحتفاظ بمعاييرها ؟

إن أى جواب نجيب به عن هذه الأسئلة ، سيكون بالغ الأهمية بالنسبة للطريقة التى نتناول بها موضوع التربية إذا ما أردنا اليوم أن نفكر فى أمرها : فمن يكون أهلا للتربية ، وأى لون من التربية يعطى ، وإلى أى حد ينبغى أن تذهب شوطها ومن أجل أية غاية تسعى ؟ تلك هى ثانية النقطتين اللتين أردت بحثهما ، فلأن

أمثال هذه الأسئلة ينبغى أن تنال منا اليوم قسطاً كبيراً من اهتمامنا ، اخترت أن تكون هذه النقطة موضوع محاضراتى ؛ لقد كانت التربية — فيما مضى كما كان الأدب والفنون — قائمة إلى حد كبير جداً على فرض الحياة الزراعية أساساً للمجتمع ؛ وربما ظل هذا الفرض قائماً فى بعض البلاد حيناً آخر ، وقد يكون له فى تلك البلاد ما يبرره ؛ لكن الآلة تغزو فى كل مكان ، حتى فى البلاد التى لا تزال قائمة على أساس الزراعة ، وللآلات السيادة الفعلية الآن فى البلاد الصناعية ؛ ولذا كان لزاماً علينا جميعاً أن نفكر فى النتائج التى تترتب على هذا الانقلاب الآلى فى الثقافة وفى المجتمع ، لكى نشكل رأينا عن التربية بما يقتضيه ذلك الانقلاب .

ومهما يكن من أمر ، فلا مندوحة لنا عن أداء هذه المهمة الآتية على وجه التخصيص ، وهى أن نعيد النظر فى كثير من الدقة ، إلى هذا الذى شاع بيننا من تفرقة بين ما يسمى تربية « ثقافية » وما يسمى تربية « مهنية » ؛ فيجوز أن يكون إبراز هذه التفرقة بين النوعين من التربية ، فى هذا العصر الذى تحولت فيه الثقافة تحولا بعيداً ، مما يترتب عليه أسوأ النتائج ؛ وتزداد هذه النتائج سوءاً حين نعلم أنه فى ظل هذه الثقافة المتغيرة ، ستضطر كل أمة — عاجلا أو آجلا — إلى الأخذ بتربية أفراد شعبها جميعاً ؛ فلا بد لنا أن نجد سبيلا — على أية صورة من الصور — تكشف لنا عن ألوان من التربية نقدمها لعامة الشعب وسواده ، بحيث تكون « ثقافية » و « مهنية » فى آن معاً ؛ أو كما أعبر به أحياناً ، من أنه لا بد لنا أن نكشف للعامة عن صور من التربية فى مستطاعها أن تنتج صناعاً ومواطنين وأشخاصاً يسلكون سبيلا يرضى الله ، بحيث تجتمع كل هذه الجوانب معاً وبعملية تربوية واحدة .

وليس فيما أقوله هنا من جديد ؛ فالتربية « الحرة » القديمة التى كانت تعنى بالفئة القليلة الممتازة ، كانت تهدف فى خطتها إلى هذه الغاية ، وقد حققت غايتها تلك حينما أتيح لها أن تنتج أثرها المطلوب ؛ ولعل أروع تعريف للتربية فى لغتنا الإنجليزية هو التعريف الذى صاغه « جون ملتن » — ومن ذا أصاب من الثقافة أكثر مما أصاب ملتن ؟ — فهو يعرف التربية تعريفاً مهنياً خالصاً فى عبارته إذ يقول :

« عندى أن التربية الكاملة السمحة ، هى تلك التى تعد الإنسان لأداء جميع الواجبات — الخاص منها والعام ، فى السلم والحرب على السواء — أداء مقروناً بالإنصاف والإتقان والمروءة » .

فأنتم تلاحظون أنه تعريف على أساس مهنى صريح ؛ وقد تسألون : « وأين جانب الثقافة فيه ؟ » وستجدون الجواب فى ألفاظه التى عنى باختيارها فى تعريفه كقوله : الكاملة ، السمحة ، إنصاف ، اتقان ، مروءة .

وحسبى هذا ، وكأنى بالسؤال يتردد صداه فى رءوسكم : وما علاقة تعريف ملتن للتربية ، بالفتى والفتاة اللذين نعدهما لأداء الأعمال الضرورية فى المجتمع الجديد الذى هو الآن آخذ فى الظهور ؟

وأنتقل إلى الجانبين الباقيين من جوانب الثقافة التى أريد الحديث فيها ، وهما العلم ، والسياسة ، وسأتناولهما باختصار أشد مما اختصرت به الحديث فى النقطتين الأوليين (الدين والمهنة) ؛ وقد أسلفت بعض القول فى العلم ، وهو فى ذاته حصيلة ثقافية عظمى . هى الحصيلة الثقافية التى تميز هذه العصور الحديثة ؛ فآثاره المشهورة قائمة حولنا جميعاً ؛ وكذلك آثاره الاجتماعية آخذة فى الظهور أمام أعيننا شيئاً فشيئاً : فهو يعمل على التسوية بيننا ، إذ يقرب بعضنا من بعض رويداً رويداً فى طرائق عيشنا وتسليتنا ، ومظهرنا ؛ وهو يعمل على خلق جو مملول رتيب ، تلاحظه واضحاً فى مدننا الجديدة الحديثة التى تخلو من الآثار التاريخية كالتى تراها فى القاهرة ، ويعمل على ازدحام الناس فى مدن كبيرة وما يترتب على ذلك من مشكلات جديدة لا بد من مواجهتها ؛ وهكذا تستطيع أن تمضى فى ذكر الأمثلة ؛ لكن الأثر الذى أحب أن أقف عنده لأؤكده من بين هذه الآثار كلها ، لأنه يهم التربية أهمية كبرى ، هو ما كان للعلم من تأثير فى عقول الناس ؛ فالثقة فى الطريقة العلمية ، وشواهد انتصاراتها التى تملأ الجو من حولنا ، قد حدت بالناس أن يؤملوا ، ولعلهم ذهبوا فى أملهم هذا إلى حد تجاوزوا به كل معقول ؛ ذلك لأنهم وصلوا بأملهم إلى حد الاعتقاد بأن العلم لن تقف قدرته عند تحويل العالم المادى « لخدمة الإنسان ورفاهيته » — على حد تعبير فرانسز بيكون — بل سيصبح فى مستطاعه أن يحول المجتمع بل أن يغير من طبيعة الإنسان نفسه ؛ وهذا هو الوهم الأكبر فى عصرنا هذا ، لأنه لم يفهم الإنسان بكل ما فى طبيعته من تعقد وتركيب ؛ هذا هو إشكال عصرنا ؛ ولو شاع هذا الوهم شيوعاً تاماً ، لتحتم أن يكون من نتائجه طغيان شامل تتحكم به فئة باسم العلم ، فى تحديد معنى العلم .

ماذا تستطيع التربية أن تؤديه إزاء هذا ؟ تستطيع فى رأيى أن تؤدى شيئين : الأول هو أن تقدم لنا العلم ، لا باعتباره شيئاً يختلف كل الاختلاف عما نسميه

« الآداب الإنسانية » ، بل باعتباره مادة بين هذه المواد الإنسانية نفسها ، فهو حصيلة رائعة أدت إليها الثقافة ، هو مغامرة أخرى جديدة تضيفها الروح الإنسانية إلى سابق مغامراتها .

والثانى هو أن التربية تستطيع أن تصحح التوازن المختل الذى نشأ عن اهتمامنا بالنظرة العلمية للحياة ؛ ولتصحيح هذا الاختلال فى التوازن ، رأيى أن نزيد من الاهتمام بالتاريخ — على أن يدرس على أساس سليم — وبالأدب وبالفنون ، ثم بالدين ، فذلك رأى لا أشك فى صحته . ومجمل القول إنه لا ريب فى أننا لن نعلم ما يستطيع العلم فعله فينا ما لم نعلم ما نستطيع نحن أن نفعل به وما لا نستطيع .

أما عن السياسة فأقصد بها هنا معناها الأخص ، وهو ذلك الجانب من الثقافة الذى يتصل بنظام الحكم ، وإنه لوهم من الأوهام أن تظن أن الثقافة بصفة عامة يمكن أن تدبر لها الخطة ، أو يضبط زمامها على أيدى الحكومة مهما بلغت تلك الحكومة من قوة السلطان ؛ إن مهمة الحكومة هى أن توفر الظروف التى تشجع على سلامة الثقافة ونموها ؛ ومن الأوهام كذلك أن تظن أنه فى مستطاعنا أن « نباعد بين الثقافة والسياسة » ؛ فالأمور التى يثور فيها الجدل السياسى بيننا ، تمتد جذورها إلى حيث تكمن الثقافة ، وإن ما تطلبه الثقافة الحية من السياسة هو الطمأنينة ، أى الوثوق بأنها ستترك حرة تعبر عن نفسها ، فلا يهاجمها مهاجم ولا يعتدى عليها معتد .

ومما قد يفيدنا فى هذا الصدد خبرة المجتمعات التى تسمى بالمجتمعات المتعددة الثقافات ، أى المجتمعات التى تلحظ فيها أكثر من ثقافة واحدة على نحو واضح ؛ ولقد أتيح لى أن أعيش فى مجتمعين من هذا القبيل ، وهما جنوب أفريقيا ولندن ؛ وفى كل منهما وجدت كيان الدستور ونظم التربية كليهما متأثراً أعمق الأثر بحاجته الشديدة إلى توفير الهدوء السياسى بضمان من الطمأنينة الثقافية ؛ وعلى الرغم من توفر هذه الطمأنينة فى جو الثقافة ، ترى هدوء الحال يضطرب آناً بعد آن ، فقد تثور العاصفة فجأة من جانب الثقافة المتحفز للانفجار ، فتضطرب السياسة تبعاً لاضطراب الثقافة ؛ ومن البديهى أن التربية التى تتمتع بنطاق واسع من الحرية ، يكون لها كل القيمة فى حفظ التوازن فى مثل هذه الظروف .

وسأختم هذه المحاضرة بتوجيه أنظاركم إلى تلك الخصائص الثقافية الهامة فى عالم التربية وبصفة خاصة فى عصرنا الراهن ؛ وأولى هذه الخصائص يقع منى موقع

العقيدة الراسخة ، وهى أن جميع الثقافات يجب احترامها ؛ فلا ينبغى أن نهاجم ثقافة حية بأكثر مما ينبغى أن نهاجم طفلا حياً ؛ وسبب ذلك هو أن كلا من هذين فيه ذلك الجانب الذى يجب أن يظل مقدساً ولا يجوز أن يعتدى عليه .

ألا ما أطوله من زمن ذلك الذى تتطلبه الإنسانية حتى تتعلم هذا الدرس ! ومع ذلك فعبثاً نتحدث عن السلام العالمى ما لم يتعلم الإنسان هذه الحقيقة ؛ أليس واجب كل نظام تعليمى — إذن — أن يضيف إلى موضوعاته الرئيسية هذين الجانبين :

١ — أن نبث فى نفوس النشء بثا قوياً احترام سائر الثقافات .

٢ — المقدار المشترك بين جميع الثقافات ، ومحاولة الزيادة منه . إن السلام العالمى يتطلب ثلاثة أشياء معاً : إخلاص المرء لجذوره التى نبت منها ، والاحترام المتبادل بين الثقافات ، والزيادة المطردة للقدر المشترك بينها .

وثانية الخصائص الثقافية الهامة فى عالم التربية ، والتى أردت أن أختم بها هذه المحاضرة ، هى ما يسميه علماء الاجتماع « بالتلكؤ الاجتماعى » ويقصدون بها تشبث المجتمع بطرائق وعادات ثابتة يواجه بها عالماً سريع التغير ؛ ولقد أصبح هذا « التلكؤ » عاملا خطيراً فى عصرنا هذا بسبب المخترعات الحديثة ؛ فترى الناس قد أخذتهم الحيرة ، وكدت أقول إنهم يوشكون أن يمزقوا تمزيقاً ، فى محاولتهم العيش فى عالمين فى وقت واحد : عالم العادات القديمة وعالم الأساليب والمخترعات الحديثة ؛ ولا شك أن هذا يعلل لنا كثيراً مما يعترى الناس فى العصر الحاضر من التهيج وتحرج صدورهم بسرعة الغضب ؛ فإن استحال علينا أن نبطىء مجرى التغير الخارجى ، فهل نستطيع أن نسرع خطوات عقولنا وعاداتنا فى قبول ذلك التغير ؟ إنى أشك فى ذلك ؛ وقد يحتمل جداً أن تسوء الأمور إذا ما حاولنا هذه المحاولة ؛ فليكن أملنا مرة أخرى أن يكون للتربية المتزنة الجوانب أثرها فى تهدئة هذا الاضطراب .

وأخيراً أود أن أعود إلى قيمة التنوع الثقافى فأؤكدها من جديد . بل إنى لأؤكد قيمة التنوع إلى درجة التنازع إلى حد ما داخل وحدة الثقافة فى مجموعها ؛ وكلما استطعنا تسامحاً مع من يخالفنا فى ثقافته ، ازددنا خصوبة وقوة ؛ وليس بى حاجة هنا إلى تأكيد حقيقة كهذه شاع اعتناقها شيوعاً كبيراً فى كثير من البلاد ؛ كلا ولا بى حاجة إلى إطالة القول فى أثرها فى التعليم سواء فى إعداد خطته النظرية أو فى تنفيذ تلك الخطة تنفيذاً عملياً .

وكلمة أخيرة أقولها : ألا ينبغى لنا أن ننبذ من فورنا تلك الفكرة التى يظهر

أنها تطوف برءوس كثير من الناس ، الفكرة الذاهبة إلى أن هنالك معايير ثابتة مطلقة للقيم الثقافية تقاس عليها كل الثقافات قياساً يضعها فى مراتب تتفاوت ارتفاعاً وانخفاضاً ؟ فلو صدقت هذه الفكرة لقامت هذه الأمة أو تلك زاعمة لثقافتها تلك المنزلة التى تجعلها معياراً لغيرها ، وبالتالى تحس الحاجة إلى السيادة على سائر الأمم ؛ وبالطبع سيختلف ترتيب الثقافات باختلاف المعيار الذى تقيسها به ؛ فأثينا القديمة ستكون فى أسفل القائمة لو قستها بمقياس الصحة ووسائل النقل ، لكن قسها بمقاييس الفن والتفكير وانظر أين تكون !

ولكنا من ناحية أخرى نستطيع أن نضع الأمر وضعاً أقرب إلى التطبيق العملى ، فنسأل : أليس هناك حد أدنى من الثقافة يمكن اتخاذه معياراً بحيث يتحتم على كل الثقافات أن تشتمل عليه ؟

ولا شك أنه يبدو أن هذا المبدأ قد قبلته الهيئة التى أشرفت على وضع دستور جمعية الأمم المتحدة ؛ وعلينا أن ننتظ لنرى ما عسى أن يترتب عليه من نتائج .

المحاضرة الثالثة

الانتقال من دراسة الثقافة إلى دراسة التربية

استعرضنا فى المحاضرتين السابقتين عالم الثقافة العامة ، ذلك العالم الذى لا بد للتربية أن تعمل عملها فى حدوده ؛ وسننظر الآن إلى التربية نفسها لنرى ما غايتها بالنسبة للثقافة ، وكيف تعمل لبلوغها تلك الغاية .

ولنبدأ موضوعنا بمحاولة النظر إلى التربية من وجهة نظر جديدة ، مطرحين جانباً كل الآراء السابقة عنها ، لننظر اليها على أنها ظاهرة اجتماعية لا أكثر ولا أقل ؛ ظاهرة قائمة بين الناس جنباً إلى جنب مع ما لهم من عمل ولعب وبيع وشراء وما إلى ذلك ؛ فإذا ما صنعنا ذلك إزاءها ، فماذا نلحظه من فورنا ؟ إننا لنلحظ من فورنا بغير شك أن أية تربية فعالة الأثر ، لا بد فى كل زمان وكل مكان أن تكون ضرباً من ضروب النشاط الجماعى ؛ سنلحظ أن جماعة من الناس يصبون ناشئتهم على صورة ثقافتهم الوطنية ؛ وإذن فما لم تقم قائمة المجتمع فعلا ، ويصبح مدركا لنفسه ولثقافته ، كان من المستحيل أن تكون هنالك تربية فعالة الأثر على الإطلاق

وإن النهضات القومية فى عصرنا هذا ، بما لها من أثر قوى على التربية ، لتوضح النقطة التى نريد توضيحها ؛ وكذلك توضحها المجتمعات « المتعددة الثقافات » ، مثل جنوب أفريقية وكندا ، حيث تجد أكثر من جماعة ثقافية واحدة داخل الدولة ، وتدل الخبرة الطويلة دلالة لا تقبل الشك على أنه لو كانت كلتا الثقافتين المتباينتين حية وقوية ، فالتربية التى تلائم مجموعة « ا » لا تناسب مجموعة « ب » ؛ ولذا لزم أن يسن تشريع إدارى ، أو أن ينص فى الدستور نصاً على ما ينبغى أن يتبع بحيث تشعر كل جماعة من تلك الجماعات المختلفة فى ثقافاتها — أو قل حتى يشعر كل مجتمع ، بأنه آمن مطمئن على الطريقة التى يريد أن ينشىء نشأه عليها ؛ فالمعين الذى نستمد منه التربية حياتها عميق الأغوار ، والتقاليد المتعارضة التى توحى بهذا اللون من التربية أو ذاك قوية بالغة القوة .

على أننا ونحن ننظر إلى التربية من هذه الوجهة الجديدة ، أعنى ونحن ننظر إليها كما تجرى فعلا ، نلاحظ شيئاً آخر ، نلاحظه على الأقل فى الجماعات كلها باستثناء البدائية جداً من بينها إذ نرى التربية سائرة فى طريقين مختلفين أشد الاختلاف أو إن شئت فقل إنك تراها قائمة فى نطاقين « اجتماعيين » مختلفين أحدهما عن الآخر كل الاختلاف ؛ فمعظمنا — فى ظنى — سيبحث عما نسميه مدارس ، سواء كانت المدرسة خفيضة متواضعة كالمدرسة الأولية ، أو رفيعة عظيمة كالجامعة ؛ فهذه أماكن تقوم فيها عملية التربية على نحو منظم محكم التدبير ، يرمى إلى أهداف بعيدة محددة المعالم ، ها هنا فى هذه المدارس نرى تعليماً منظماً أعد للناشئين .

لكن ليس هذا هو التعليم الوحيد الذى يتلقاه هؤلاء الناشئون ؛ ففى النطاق الأوسع من نطاق المدرسة ، والذى يقع خارج جدرانها ، وأعنى به نطاق الحياة ؛ أو بعبارة أخرى ، فى نطاق الثقافة المشتركة يحيا الطفل ويتعلم ، وكل ما هنالك أن هذه الحياة وهذا التعليم يكونان أقل نظاماً وأكثر إطلاقاً فى القواعد المرعية مما تراه فى المدرسة لكن هذا الذى يقع خارج المدرسة تربية كذلك ؛ وإذا ما كبرنا وسألنا أنفسنا : أى جوانب تعليمنا وجدناه أكثر قيمة لنا من سواه ، ألا نرى أنفسنا مضطرين فى الجواب أن نقول إن جزءاً من خير جوانب تعليمنا — أقول جزءاً على الأقل — إنما استقيناه من تلك التربية المطلقة . لا من المدرسة ؟ ومهما يكن من أمر فالطفل هو هو بعينه الذى يتلقى اللونين من التربية ؛ ولا يخامرنى أدنى شك فى أننا سنصطدم فى الأيام العسيرة التى نحن مقبلون عليها ، بمشكلة عظيمة ، وهى أن نلتمس السبيل التى تحقق لنا فى يقين أن هذين النوعين من التربية : التربية النظامية فى المدرسة ، والمطلقة خارج المدرسة — متسقان أحدهما مع الآخر اتساقاً لا يؤدى بهما إلى التعارض ، مثال ذلك : ماذا عسانا أن نقول فى السينما ؟

ونحن إذا ما فكرنا تفكيراً يسيراً ، لحظنا — فوق ما لاحظناه من أمر التربية — ما تصنعه التربية بمعنييها هذين ؛ فهى تقوم بشيئين ؛ الأول أنها تضمن أن الثقافة لن تزول ، وهى إنما تحقق هذه الضمانة بجعل الناشئين يتشربونها ، فيجعلونها جزءاً لا يتجزأ من نفوسهم ، وبهذا يصبحون حملة جدداً لها يمثلونها ؛ فالتربية بهذا المعنى عبارة عن توالد ثقافى : إذ المجتمعات تديم بقاء نفسها بقاء جثمانياً بالتناسل الحيوانى ، وهى تديم بقاء نفسها بقاء روحياً بالتربية .

والشىء الثانى الذى تقوم به التربية هو أنها تستخدم الثقافة فى تكوين أشخاص ،

ذلك أنها تتناول عناصر الوليد الجديد التى تكون عندئذ موجودة بالقوة ، وأعنى بها ما يكون فى الطفل من استعدادات للتعلم والنمو ، فتجعلها موجودة بالفعل ؛ ومعنى ذلك أن تلك الاستعدادات الفطرية تتشكل بحيث تصبح شخصاً له فرديته التى يتميز بها عن سائر الأفراد ، فله اسمه وشخصيته وثقافته ، ولنتذكر أن هذه العملية هى الأساس الذى لا بد منه والخطوة الأولى التى لا محيص عن اتخاذها فى كل تربية ؛ فما لم يصبح الطفل قبل كل شىء نموذجاً يمثل عشيرته خير تمثيل ، فالأرجح جداً أنه لا يكون شيئاً على الإطلاق .

وإنا لنلاحظ أخيراً أن هنالك من الهيئات الكثيرة ما يساهم مع المدرسة فى هذه المهمة التربوية الجماعية : كالوالدين والأسرة والأصدقاء والجيران والرؤساء الدينيين وغيرهم ؛ فكيف يمكن أن نثق وثوقاً أكيداً بأن هؤلاء لن يجذبوا الناشىء فى اتجاهات متعارضة ، بحيث يضطرب تكوينه فلا يصبح شخصاً حقيقياً على الإطلاق ؟ وأقصد بالشخص الحقيقى من يتحكم فى نفسه وتكون له مبادئ واضحة . إنك لو حاولت أن تحقق الاتساق المنشود بين هذه الهيئات ، بأن تفرض قانوناً صارماً عليها جميعاً ، فقد تفسد الثقافة بإفسادك للقوة اللدنية الحرة التى منها تستقى الثقافة الحية حياتها ، إن أفضل أمل يؤمله الشعب الحر هو أن يكون لجميع أفراده قيم خلقية واحدة ، حتى تتقارب أهداف الهيئات المختلفة التى تعمل على تنشئة الطفل ؛ وسنرى أن المدرسة عليها واجب خاص فى المعاونة على تقارب هذا الاتفاق فى وجهة النظر بين تلك الهيئات جميعاً .

ولننظر الآن إلى الأمر من وجهة نظر المجتمعات الحديثة ؛ فلأسباب لا يتعذر على أحد منا إدراكها ، يتعهد كل مجتمع من هذه المجتمعات الحديثة أن يهيئ التعليم المدرسى للأطفال جميعاً ؛ فهذه المجتمعات تعلم أنها لا يمكن أن تقوم لها قائمة بغير هذا التعليم العام ؛ وهى تأمل أن تعوض ما تنفقه على تعميم التعليم من أموال ، بالزيادة فى الثروة التى ستأتى نتيجة لذلك التعميم للتعليم ؛ ولعلكم تلاحظون أننى أستعمل كلمة « مدرسىّ » لأحدد بها معنى التعليم الذى يراد تعميمه ، لأن التربية على إطلاقها بمعناها الأوسع ، كانت دائماً هنالك للجميع : أما الذى بدأنا ندرك ضرورته للأطفال كلهم ، فهو التربية المدبرة المنظمة التى يتلقاها النشء فى المدرسة ؛ وهى ضرورية للمجتمع بمعنييه « المجتمع المغلق » و « المجتمع المطلق » . وأقصد بالمجتمع « المغلق » ذلك الذى يتصرف على أساس اعتقاد لديه بأنه قد فرغ

من صياغة النموذج الثقافى الصادق الذى لن يصيبه التغير ، ولذا فلن يسمح قط بالانحراف عن ذلك النموذج فى الحياة أو فى التربية ؛ وأما المجتمع « المطلق » فهو ذلك الذى يرفض مثل هذا الاعتقاد ، مشجعاً الابتكار وإجراء التجارب فى نطاق الثقافة ، إيماناً منه بأنه سيصبح بذلك أخصب وأعلى ثقافة ؛ وقد يخيل إليك أن التربية الشعبية فى كلا المجتمعين تبدو على صورة بعينها ، فلا اختلاف بين هذا وذاك ، لكن ذلك تشابه فى الظاهر ، وما أبعد الفرق بينهما فى الباطن !

كيف نشأ عند المجتمعات هذا الالتزام بتعميم التعليم المدرسى ؟ لو كان لى أن أتمثل بانجلترا ، لقلت إن هذا الالتزام قد جاء نتيجة لعاملين يعملان فى اتجاهين متعارضين ، إذا صح هذا التعبير ؛ فعامل يعمل من أدنى ، إذ يصدر من عامة الشعب ؛ فهؤلاء العامة قد شملتهم روح الأمل الذى ساد حديثاً — وقد أسلفنا ذكره — والذى يحدوهم إلى المطالبة بالتوسيع فى فرص الحياة أمامهم ، اقتصادية وسياسية وثقافية . وعامل آخر جاء من أعلى ، جاء ممن كان بأيديهم زمام الحكومة ؛ فهؤلاء قد أخذهم القلق بحثاً عن الوسائل التى تضبط الحركات الحديثة على نحو يحقق الفائدة للشعب الحر ، فيصون له كل ما له قيمة عند أهله فى الحياة وفى الثقافة ؛ وتستطيع أن تتبين فى وضوح تعاون هذين العاملين معا ، فى صدور قانون التعليم الإنجليزى سنة ١٩٤٤ .

وهذه الإشارة إلى ما حدث فى انجلترا تؤدى بى إلى المشكلة الرئيسية الكبرى التى لا بد للتربية — نظرية وعملية — أن تواجهها اليوم — على الأقل فى المجتمعات التى صممت أن تعيش حرة ؛ وهى فى حقيقة أمرها مشكلة أخلاقية وسياسية ، كما أنها مشكلة تربوية ، لأنها تمس الوجود الإنسانى فى صميمه .

وهأنذا أبسط هذه المشكلة على الوجه الآتى بسطاً لا تعقيد فيه : كيف يمكننا بعملية تربوية واحدة أن ننتج الفرد الطيب الذى يكون فى الوقت نفسه مواطناً طيباً ؟

فنحن نكون أقل من المستوى الإنسانى إذا لم نكن مواطنين فى مجتمع ؛ فكما يقول أرسطو : الإنسان بطبعه حيوان سياسى . لكننا لسنا مواطنين فحسب ، فكل منا هو كذلك بطبعه نفس مفردة ، كل منا مركز تصدر عنه أحكام أخلاقية تترتب عليها تبعات ، أى أن كلا منا مسئول عن أفعاله جميعاً .

وليس من شك فى أن ظروف المستقبل ستضطر القائمين على التربية اضطراراً قوياً لأن ينتجوا المواطنين من الطراز المطلوب ؛ وها نحن أولاء قد رأينا بالفعل

علامات تدل على هذا الاتجاه ؛ فكيف إذن نستطيع أن نثق بأننا فى انتاجنا للمواطن الذى يتطلبه المجتمع ، لا نفسد الإنسان باعتباره فرداً قائماً بذاته ؟ تلك هى نفس المشكلة التى أقضت مضجع روسو ؛ وتستطيعون أن تعودوا إلى كتابه إميل ، وهو كتاب من خلق خياله ، حاول فيه أن يجيب عن هذا السؤال ، ولست أظنه قد وفق فى الجواب ، لكنه فى رأيى قد اهتدى فى نهاية الأمر إلى الناحية التى تستطيع أن تمده بالجواب المطلوب ؛ فالتربية فى حد ذاتها يستحيل أن تحل المشكلة ، ولو كان لهذه المشكلة حل على الإطلاق ، فإنما يكون حلها فى مجموع حياة المجتمع ؛ إن أفلاطون حين أراد أن يوضح فلسفته التربوية اضطر أن يخلق دولة مثلى ، كما اضطر روسو أن يكتب كتابه فى «العقد الاجتماعى» ، وهو كتاب فى السياسة ؛ وعلى الرغم من أننا يستحيل أن نحقق المثل التربوى الأعلى تحقيقاً كاملا ، فهو هنالك قائم ماثل أمام أعيننا ؛ هو مثل أعلى يحقق وجود المواطن الحر الذى يكون فى الوقت نفسه فرداً حراً ؛ والإنسان فى كلتا الحالين — مواطناً وفرداً — يكون كذلك عاملا بغير شك ؛ فالعمل ضرورى له باعتباره فرداً ، ضرورى لتوفير كرامته واحترام نفسه ؛ وأما باعتباره مواطناً فالعمل كذلك ضرورى له ليحدد مكانته الاجتماعية ويضمن له حقوقه ؛ الحق إنه ليتبين لنا الآن فى جلاء — خصوصاً فى البلاد الصناعية الكبرى — أن أمامنا مهمة اجتماعية تربوية ، وهى أن نرد للعمل العادى مكانته الصحيحة وما هو جدير به من أهمية فى الحياة وفى التربية على السواء ؛ فلقد أصبح العمل فى نظر الكثيرين عبئاً لا معنى له ، يحتملونه مجبرين ليكسبوا به الأجور ؛ فما دام هنالك أجر يدفع ، فلا يهم كثيراً أى عمل يكلفه الإنسان العامل ؛ فالإنسان إنما يعيش عيشته الحقيقية خارج عمله . وليست هذه بالحالة التى تبعث الطمأنينة فى نفوسنا ؛ أما حيث تكون الثقافة عظيمة وسليمة ، فالإنسان يعيش فى عمله عيشاً صحيحاً كاملا ، كما هى الحال فى الفنان الحق فى كل العصور ؛ لكنك ترى ملايين الناس اليوم ينظرون إلى الحياة كأنها منقسمة قسمين متعارضين أتم تعارض : العمل المرذول واللعب المقبول ؛ فقد عبر أحد الكتاب عن هذا الموقف ، بقوله إننا كالذى يجد كومة من الخبز الجاف آناً وكومة من الزبد آناً آخر ، لكنه لا يجد قط خبزاً وزبداً فى آن واحد ، وسرعان ما يتحول هذا الانقسام التام فى الحياة إلى انقسام فى روح الإنسان ، بحيث ينتج لنا ما نسميه «بالشخصية المزدوجة» ، وعندئذ نقع فى

إشكال ؛ إذ يصبح الناس مضطربى الأعصاب ، يثورون وينفجرون لأقل المثيرات لأنهم لا يكونون فى بواطن نفوسهم متسقى الجوانب ؛ وعلى ذلك فإذا كنا نريد سلاماً عالمياً — وأحسبنا جميعاً نريد ذلك — فلنتذكر أن من العناصر التى لا محيص عنها لذلك السلام ، إعادة تلك الوحدة التى تقطعت وشائجها بين العمل والحياة ؛ ولا بد للتربية أن تعين فى هذه السبيل ، فالعمل السعيد فى المدرسة بداية طيبة نحو حل الإشكال .

إن كل ما قلته حتى الآن ، تلزم عنه نتيجة غاية فى الأهمية ، وهى أن التربية الطيبة كلها ليست سوى تدريب على نظام معين ؛ ولست أعنى بالنظام معناه الوضيع الذى هو حفظ السلام بالخوف والإرهاب ، لأن الخوف والإرهاب ينتهيان إلى الخضوع ، أما الغاية من النظام التربوى فهى نقيض ذلك تماماً ، إذ الغاية منه هى الحرية ؛ إن التلميذ الذى نتناوله بالتربية لا ينمو ويتطور من تلقاء نفسه بل هو ينمو ويتطور تحت إشراف ، كأنه نبات فى مجموعة يراد بها الإثمار ؛ وتستطيع أن تعد أى شوط دراسى جدى حسن الإرشاد ، لا يتهاون فى الوصول إلى أغراضه ، نظاماً ، لأنه سيجعل الطالب أخصب مما كان ، وأقوى وأحسن اتزاناً وضبطاً وأملك لزمام نفسه وزمام دنياه التى يعيش فيها ؛ أو بعبارة موجزة ، إنه سيصبح أكثر حرية مما كان ، وهذا هو ما يرمى إليه النظام التربوى ؛ إننا لا نولد أحراراً ، إنما نصبح أحراراً فى ظل نظام حكيم ؛ فنحن إذن ننظر إلى الحياة والعمل اللذين يتوفران فى المدرسة الجيدة ، نظرتنا إلى عالم أحكم تدبيره بحيث يعين الناشئ على الكشف عن أكبر حقيقة سيتاح له الكشف عنها ، لأنه سيكشف عن نفسه ؛ وستكون النفس التى يكشف عنها نفساً يثق بها ويرضى عنها ولا يعينه على ذلك إلا النظام الحكيم كما أتصوره ؛ فإذا جاز لنا أن نستعمل اصطلاحاً عسكرياً ، قلنا إن النظام هو الخطة الحربية التى تؤدى إلى كسب الحرية .

ولا بد لى هنا أن أعود مؤقتاً إلى الموضوع الرئيسى لهذه المحاضرات ، وهو العلاقة بين الثقافة والتربية ، لأضيف كلمة أو كلمتين عن خصيصة نلمحها فى المجتمع الحديث ، ويرجح أن تكون بالغة الأثر فى الطريقة التى نتناول بها تربية النشء ؛ وإنما قصدت إلى التغير الطارئ على بناء الطبقات الاجتماعية ؛ والتغير أشد ما يكون وضوحاً فى البلاد القديمة التى تناولها التصنيع ، مثل إنجلترا ؛ ومن نتائج التغير الذى حدث أن كثيراً من قصور الريف والضياع أصبح فى غير مقدور أصحابها أن

يحتفظوا بها ؛ ولذا ترى عدداً كبيراً منها يتحول إلى ملكية الحكومة ، حيث يستخدم لأغراض تربوية واجتماعية ، وهكذا يدخل الشعب ديار الأعيان .

ترى أنكون بذلك فى طريقنا إلى مجتمع يخلو من تفاوت الطبقات ؟ إنى أشك فى ذلك ؛ بل إنه ليشق علىّ مجرد تصور مجتمع لا تتفاوت فيه الطبقات ، وأتساءل إن كان مثل هذا المجتمع ممكنا إطلاقاً ؛ فإن أمكن قيامه ، فماذا يكون أثر ذلك فى الثقافة ؟ لنترك الإجابة عن هذا السؤال للزمن ، لكنى أومن بأن سلامة الثقافة وصيانتها فى مستوى رفيع ، تتطلبان حتما طبقة من الناس ، يمكن أن نسميها طبقة « مثقفة » بمعنى خاص للكلمة ؛ فتعيش هذه الطبقة وأبناؤها على أسلوب كأنه نموذج يوضح الثقافة الرفيعة ، وبهذا ينهضون بالمجموع ويرققون من طبعه .

وفى كل مجتمع سليم ترى كذلك فئة نسميها بالصفوة الممتازة ، لكنى لا أرى أن هذه الصفوة ستكون فى مجتمع المستقبل طبقة قائمة بذاتها ؛ فلا بد لهذه الصفوة أن توجد فى كل الطوائف على اختلاف منازلها الاقتصادية ، وفى كل ضرب من ضروب العمل ولون من ألوان الحياة ، إذ لا ينبغى لهذه الصفوة الممتازة أن تحتل مكانة خاصة فى بناء المجتمع ؛ فأنا أعتقد أن قوام الصفوة هو عينات تمثل كل صنوف الناس : عمال المصانع والمناجم والسكك الحديدية والبحارة ومن إلى هؤلاء ؛ كما تمثل المعلمين ورجال الدين وموظفى الحكومة ، لكنهم أينما كانوا كان لهم أثر ، وسيشكلون الرأى العام الجارف ، الذى لا مندوحة عنه للديمقراطية .

فإذا ما تمنينا أن تقوم فى الأمم نظم لتعليم الشعب كله على السواء ، أفلا يجب علينا أن نقول إن أهم واجب يؤديه هذا النظام القومى فى التعليم ، هو أن يستكشف فى جمهرة الناشئين أولئك الذين يبشرون بالنبوغ فى هذا أو فى ذاك من ألوان التفوق على اختلافها ، دون أن يحصر مجهوده فى إبراز ذوى الكفاية العقلية وحدها ؟ وبعدئذ ، إذا ما هيأ النظام التعليمى لكل فرد من هؤلاء النابغين نوع التعليم الذى يصلح له ، فله أن يتركهم مطمئناً إلى أن كل فرد منهم سيجد لنفسه المكان الملائم فى المجتمع ؛ فأينما حلوا ، فسيكونون بين الناس بمثابة الملح الذى لولاه — كما قالت الفتاة الصغيرة — لما كان البطاطس طعاماً يؤكل .

المحاضرة الرابعة

المدرسة ومهمتها

لقد جعلنا المحاضرة الماضية مرحلة انتقال من دراسة الثقافة إلى دراسة التربية ؛ وقلنا عندئذ إن للتربية وظيفتين : أولاهما التوالد الثقافى ، أعنى تهيئة الوسائل التى تضمن بقاء مستمرا للثقافة بتلقينها للنشء بحيث يتشربونها ؛ والثانية هى أن تجعل النشء أشخاصاً يتميز الواحد منهم عن سواه ، وذلك بجعل كل منهم حاملا لثقافة ، أعنى أن يكون كل فرد نموذجاً يمثل نوعه تمثيلا صادقاً ؛ ولقد رأينا كذلك أن هذا العمل فى كل المجتمعات المتطورة يتم على طريقتين : الأولى هى التعلم اللانظامى الذى يتعلمه الطفل « بالتقاطه » هذا وذاك من مجرد كونه يعيش ويتحرك وسط ثقافة عامة ؛ والثانية هى التعلم المنظم المنسق الذى تقوم به المدرسة .

وموضوع هذه المحاضرة هو هذا التعلم المنظم ؛ وسنستعمل كلمة « مدرسة » لتعنى أية صورة من المدارس على اختلاف درجاتها من المدرسة الأولية إلى الجامعة والمدارس المهنية العليا .

فإن فهمنا الكلمة بهذا المعنى ، جاز لنا أن نقول إن المدرسة قد سارت خلال ثلاث مراحل فى التاريخ ؛ فنراها فى الجماعات البدائية جداً ، لم تكن فى صورة نظام دائم ، بل كانت نظاماً خاصاً يقام لمناسبات خاصة ؛ مثال ذلك الاحتفالات التى كانت تقيمها القبيلة البدائية لتنصيب الناشئ عضواً من أعضائها ؛ فالفتيان والفتيات إذا ما بلغوا سناً معينة يقاربون فيها سن الرجال والنساء . عزلهم الكبار فترة ليلقنوهم تراث القبيلة وأسرارها ، وليمتحنوهم بمحنات تشتمل على كثير من القسوة اختبارا لصلاحيتهم أن يصبحوا جزءاً من القبيلة ؛ هذا هو أقرب شىء إلى المدرسة نجده عند هؤلاء الناس .

والمدارس فى المرحلة التالية معاهد دائمة ، ذلك لأن المجتمع عندئذ يكون قد بلغ من التقدم مرحلة تحتم عليه أن تكون له طبقة « متعلمة » كالكهنة ورجال

القانون والمعلمين ومن إليهم ؛ وكذلك تكون كمية المعرفة التى تلقن للأطفال بوساطة التربية قد نمت فى هذه المرحلة نمواً كبيراً ؛ ومع ذلك فهذه التربية المنتظمة — التى كثيراً ما يطول أمدها — لم تكن تصيب إلا الصفوة القليلة المختارة ؛ أما سواد الناس فلم يظفروا بغير ذلك التعليم اللانظامى الذى « يلتقطونه » بمشاركتهم فى الحياة العامة .

لبثت المدرسة فى مرحلتها التى تختار فيها فئة تعلمها دون سائر الناس ، قروناً طوالا ؛ ثم جاءت المرحلة الثالثة من مراحل تاريخها فى عصرنا هذا ، وذلك حين أريد للمدرسة بمعنى التربية المنتظمة المنسقة ، أن تكون حقاً للجميع ؛ هذا شىء جديد فى التاريخ ، لا بد أن يحدث تغيراً فى أفكارنا عن المدرسة وعن نوع التعليم الذى ينتظر من المدرسة أن تقدمه .

فلعله من الخير لنا ، إذن ، أن ننظر الآن نظرة على شىء من الدقة إلى المدرسة ، سائلين أنفسنا ما عسى هذه المدرسة أن تكون ، وأهم من ذلك ، أن نسأل أنفسنا ماذا عساها ألا تكون .

وسأبدأ بقولى إن المدرسة اختراع ؛ هى اختراع اجتماعى ؛ إنها شىء صنعناه ودبرناه تدبيراً كما نصنع الآلة البخارية ونصمم أجزاءها ، ثم هى تنشأ لنفس السبب الذى تنشأ من أجله الآلة البخارية ، وأعنى به أن تؤدى للمجتمع خدمة يحس حاجته اليوم إلى أدائها ؛ إن أحداً لم يفكر فى السيارات إلا حين مست الحاجة إلى الحركة السريعة فى الطرق كما كانت تلك الحركة السريعة قائمة على السكك الحديدية ؛ والمدرسة — كأى اختراع آخر — لا بد من تغيير صورتها وملاءمتها للظروف الجديدة ، إذا تغيرت الغاية التى من أجلها نشأت ؛ وإذن فلابد أن يحدث هذا التغير فى شكل المدرسة ، إذا ما أخذنا فى تحويلها أداة لتعليم الشعب كله ؛ وتستطيع أن ترى بعينيك هذا التغير بعينه يجرى الآن فى إنجلترا .

وعلى ذلك فلنسلم بأن المدرسة شىء صناعى بحت ، وليست شيئاً طبيعياً كالأسرة ؛ ومصداق ذلك أن مبانى المدرسة حين يتم تصميمها على نحو دقيق لكى تلائم الأغراض التى أعدت من أجلها — كما هى الحال فى إنجلترا اليوم — تبدو شديدة الشبه ببناء المصانع ؛ وأى عجب ، ما دامت المدرسة فى حقيقة أمرها نوعاً من المصنع ؟ والمصنع نفسه هو كذلك اختراع اجتماعى .

ولأن المدرسة شىء صناعى ، كانت عرضة لأن يمجها الآباء والأبناء حين

يرونها للمرة الأولى ؛ وذهاب الطفل إلى المدرسة عند كثيرين شيء يعمل لأنه من أعمال المدنية، لا لأنه شيء من الطبيعى أن يعمل به، ولهذا كان لزاماً على المدرسة أن تكسب ثقة الناس ، إذا ما أردنا لهم أن « يتعودوها » ؛ فلا بد أن نسمح فيها بما أطلقنا عليه اسم « التلكؤ الاجتماعى » — فكيف يتاح للمدرسة أن تكسب هذه الثقة ؟ أولا بأن يشهد الآباء بأنفسهم أن تعلم المدارس مفيد فى تقدم الناشئ فى حياته العملية ؛ وثانياً — وهو الأهم — بنجاح المدرسة فى التدليل على أنها فعلا متصلة بالحياة العامة اتصالا صحيحاً ؛ فتضرب بجذورها فى الثقافة المشتركة ، وتوثق العرى بينها وبين الأسرة ؛ فيجىء اليوم الذى تتلاشى فيه فكرة أن المدرسة شىء غريب ناب عن طبيعة الناس .

لكن ما هى إذن مهمة المدرسة الصحيحة ؟ ما عملها الذى تستطيع أن تؤديه خيراً مما تؤديه وسيلة أخرى ؟ والجواب هو أنها تعين النشء على اكتساب الخبرة ؛ فالمدارس يبدأ ظهورها حينما تكثر الخبرة المطلوب جمعها ، وتتنوع ، ويصعب فهمها ، بحيث يتحتم على الناشئين أن يجدوا المعونة والتدريب بتعليم منتظم ، إذا ما أريد لهم أن يعيشوا عيشة راضية وهم رجال ونساء . فلنذكر دائماً أن الخبرة هى أبداً المادة الصحيحة التى على المدرسة أن تعنى بها ؛ وإن تولستوى ليذكرنا بأن « كل تعليم عبارة عن شرح وتعليق على الخبرة » .

فكيف تتناول المدرسة الخبرة تناولا يفيد التلاميذ ؟ بأن تفعل بها ما يأتى : تشرحها ، وتنظمها ، وتطبقها ؛ وبعبارة أخرى ، ينبغى أن تجيب عن الأسئلة الآتية : لماذا ؟ كيف ؟ وما الغاية المنشودة ؟ وإذن يمكننا القول بأن المدرسة قد نشأت لتكسب الخبرة معنى ونظاماً وقيمة ؛ وكلما ازدادت خبرتنا حاجة إلى هذه الأشياء ، ازددنا حاجة إلى المدرسة ؛ ولا حظوا بصفة خاصة هذا العنصر من العناصر الذى ذكرت ، عنصر إكساب الخبرة قيمة ، لأن ذلك هو الغاية الحقيقية لكل ما عداه ؛ فإذا ما تعلم تلميذ شرحاً لجزء من خبرته فى ضوء مبدأ علمى ، أو إذا ما أتقن جزءاً من التدليل الرياضى ، فهو بمثابة من كسب شيئاً ذا قيمة ؛ حتى إذا ما اشتد إدراكه للقيم التى تنطوى عليها خبرته بصفة عامة ، كان ذلك دليلا على نجاح تربيته .

وتستطيع المدرسة أن تقوم بكل هذا ، لأن لها ميزتين عظيمتين تمتاز بهما على أنواع التربية التى تكون أقل نظاماً وتحدداً ؛ فأولا ، فى مقدورها أن تقتصد فى

المجهود اقتصاداً كبيراً ، فلديها المدرسون الأكفاء ، والخطة المدبرة للعمل ، والأجهزة المطلوبة ،وكل ما لا بد من وجوده لإتمام التعلم فى أقل وقت ممكن . وثانيا ، المدرسة تنظر إلى أفق بعيد ، ولا تنفك واضعة غرضها نصب عينيها ؛ وعلى ذلك تكون لها الميزة الكبرى ، أعنى ميزة الاستمرار ، على عكس التربية اللانظامية التى تتصف بالخضوع للمصادفات وسرعة التقلبات .

وحسبنا هذا فى ذكر صفات المدرسة ، ولننظر فيما ليس من صفات المدرسة ، من الضرورى أن نعرض لذلك ، لأن أفكاراً خاطئة ضارة قد شاعت عن هذه النقطة ، فإذا تذكرنا أن المدرسة شىء صناعى بحت وينبغى أن تكون شيئاً صناعياً بحتاً ، وأن هذا الشىء الصناعى قد رسمت له الخطة لأداء مهمته الخاصة ، لو تذكرنا ذلك ، لم نعد الصواب .

فقد يقال لنا أحياناً إن المدرسة مجتمع ؛ فما أكثر ما تسمعون هذه العبارة على الأفواه فى إنجلترا ؛ فإذا كانت كلمة « مجتمع » تستعمل هنا بالمعنى المألوف ، الذى يراد به جماعة من الناس تعيش بعضها مع بعض ، كقرية مثلا ، فيها الرجال والنساء والأطفال ، وفيها المتزوجون وغير المتزوجين ، وكلهم يقومون بأعمال مختلفة ، كان من البديهى أن المدرسة ليست مجتمعاً ؛ نعم لا جدال فى أن أبناء المدرسة يستطيعون أن ينشئوا فيما بينهم روحاً جمعية ، خصوصاً إذا كانت المدرسة داخلية ، وقد يكون لذلك قيمته ، لكنك تستطيع أن تقول ذلك فى أى عدد من الناس جمعتهم المصادفة لهدف مشترك يرمون إليه إذ يستطيع هؤلاء الأفراد أن ينشئوا فيما بينهم روحاً جمعية دون أن يجعل ذلك منهم مجتمعاً ؛ كلا ، بل المدرسة دائماً شىء صناعى ، فهى جماعة من التلاميذ اجتمعوا معاً وإلى جانبهم معلمون يعلمونهم ؛ وإذا لم تكن كذلك ، فلن تكون مدرسة مهما دب فيها من روح جمعية .

ثم يقال لنا أحياناً أخرى إن المدرسة ينبغى أن تأتى « شبيهة بالحياة » كما لو كانت تقليداً للعالم الواقع المألوف ، والحق أن هناك خطراً لا ينفك قائماً ، وهو أن تضل المدرسة فتصبح بعيدة عن الواقع ، غير متصلة بحقائق الحياة ؛ لكن علاج هذا الخطر ليس فى محاولتنا أن نجعل من المدرسة صورة تعكس الحياة الواقعة المألوفة ؛ فلو فعلتم ذلك ، أفسدتم المدرسة إفساداً لا تصبح معه مدرسة صحيحة ؛ كلا ، بل لا بد للمدرسة أن تتشبث بمهمتها الحقيقية وأن تحتفظ بكيانها ؛ والقاعدة الذهبية فى التعليم المدرسى يجب أن تكون دائماً أن تبدأ المدرسة من وقائع الحياة

وأن تعود دائماً إلى تلك الوقائع ؛ فالذى يجعل من المدرسة مدرسة صالحة ، هو أن ترجع إلى الحياة رجوعاً لا ينقطع ، لا أن تكون « شبيهة » بالحياة ؛ فللمدرسة مهمتها الخاصة بها ، والتى لا تفتأ مطالبة بأدائها ؛ فالبيع والشراء بالنسبة للمدرسة ، يصبحان حساباً ، والكلام بالنسبة لها يصبح هجاء وإنشاء وقواعد لغة ؛ والطبيعة المادية بالنسبة لها تصبح علوماً وجغرافية ، والإحساس بوجود المجتمع باعتباره كائناً يتابع السير أبداً ، يصبح بالنسبة للمدرسة تاريخاً .

ولنعد بحديثنا إلى ما أسلفناه عن الثقافة ، فسنرى أن المدرسة — لكى تحقق أهدافها — تختار ما يحلو لها من الثقافة المشتركة (وما تختاره هو المنهج الدراسى) ثم تعالج هذا الذى اختارته بطريقتها الخاصة ؛ لكنها لا تقف إزاء الثقافة عند هذا الحد ؛ لأنها لو كانت مدرسة صالحة لم يسعها إلا أن تكون كذلك بمثابة الناقد للثقافة القائمة ، فتنقيها وتصلح من شأنها بعدة وسائل ، ولهذه النقطة اتصال بما أشرنا إليه سالفاً عن القيم ؛ فالمدرسة الصالحة بحكم وجودها وحياتها اليومية الجارية ، تقترح قيماً جديدة وتعبر عن قيم جديدة قد تكون أرفع جداً من المستوى العادى فى الحياة المحيطة بها ؛ على أنه من الخطر الداهم أن تقيم المدرسة من نفسها ناقداً مباشراً للحياة العامة ، قائلة : « إننا نعرف ما هو صواب وما هو خير ، ومن عدانا منكم فهو على خطأ » ؛ فلا بد للمدرسة أن تكون شديدة الحزم بحيث لا تنقد الحياة القائمة نقداً صريحاً على هذا النحو ؛ لكن المدارس الصالحة — مع إمساكها عن النقد المباشر الصريح للحياة — حيثما قامت بمهامها حيناً فى مناطق كمناطق الفقراء فى المدن الكبيرة ، شوهد أثرها واضحاً لا شك فيه ؛ أثرها فى رفع المستوى الثقافى المحيط بها ؛ وهى إذ ترفع المستوى على هذا النحو ، إنما تفعل ذلك بمجرد قيامها بمهمتها التعليمية التى اختصت نفسها بها .

وسنفيض القول فى مهمة المدرسة الخاصة حين نأخذ — فى المحاضرات التالية — فى الحديث عن عمل المدرس ، وأما ما بقى من هذه المحاضرة فسننفقه فى إضافة بعض الكلام عن الطريقة التى تتمشى فيها المدرسة مع حياة المجتمع .

لقد رأينا أننا لو أخذنا كلمة التربية بمعناها الأعم ، وجدنا أن المدارس ليست هى الوسائل الوحيدة التى تمهد سبل التعلم للفتى الناشئ أو الفتاة الناشئة ؛ فالمدارس عند أول نشأتها ، تقع من الناس موقع الشىء الغريب البعيد عن نفوسهم ، الذى يرج طرائق تربية النشء القديمة رجاً عنيفاً ؛ فكيف يمكن تلافى هذا الصراع بين

القديم والجديد ، بحيث يتعاون الجانبان معاً ؟ لعله من الصحيح أن نقول إن فى مستطاع المدرسة أن تفعل هذا ، لو كانت من الحرص بحيث لا تغفل شيئاً من تلك الطرائق القديمة للتربية ، فتنتفع بها جميعاً فى عملها المعتاد ؛ ولا بد للمدرسة بصفة خاصة أن تكون على صلة وثيقة بحياة الأسرة ؛ وبعدئذ إذا ما أحس الناس قيمة ما تصنعه المدرسة من أجلهم ، جعلوا « يقربون » بينها وبين حياتهم ؛ فتصبح شيئاً عاديا مقبولا فى حياتهم ، ويسرهم أن يؤيدوها بعونهم .

ولقد بلغ كثير من البلاد هذه المرحلة بالفعل ؛ لكن وراءها مرحلة أخرى ، ذلك لأنه إذا ما تجمع الأطفال جميعاً فى المدرسة ، وطال أمد التعليم المدرسى ، أصبحت المدرسة شيئاً أكثر من مجرد أداة للتعليم ؛ فالآن وقد أصبح جميع الأطفال الذين فى سن التعليم تحت رقابة النظام المدرسى ، يمكننا أن نستخدم المدرسة أداة للسياسة الاجتماعية إلى الحد الذى تمس فيها تلك السياسة حياة الأطفال ؛ وفى مستطاعنا أن نستخدمها فى أمور الصحة والتأمين الاجتماعى ، بل وفى السياسة الاقتصادية ؛ وهذا ما يحدث الآن فعلا فى إنجلترا — مثلا — حتى لتسمع صيحات الشكوى عالية لما تقتضيه تلك الأشياء من أعمال إضافية — وهى أعمال كتابية فى أغلبها — تلقى على أكتاف المدرسين ؛ لكن ليس من سبيل إلى الشك فى أن العمل ماض فى طريقه وسيمضى ، وهو كلما ظل ماضياً فى هذه الطريق ، ازدادت أهمية المدرسة ازدياداً مطرداً ، باعتبارها أداة للسياسة التعليمية والسياسة الاجتماعية على السواء .

وهكذا ستقترب هاتان السياستان إحداهما من الأخرى ، لأنهما ستتبينان أنهما معاً تعملان فى سبيل غاية واحدة ، وستزداد إدراكاً لأهمية الرأى العام المستنير ، فيزيدنا ذلك وضوحاً وقوة فى متابعة السياستين جنباً إلى جنب ؛ وبغير المدرسة ، يصبح العمل فى كلا المجالين آلياً لا حياة فيه ، لا يصادف استجابة ذات قيمة عقلية ممن قصد ذلك العمل أن يفيدهم .

وأما النقطة الأخرى فهى الطريقة التى يمكن اليوم أن ننتفع من المدرسة بها ، كأداة لما يسمونه بالانتخاب « الاجتماعى » ؛ فافرضوا أننا يسرنا دخول المدارس ، ثم دبرنا للفتيان والفتيات ذوى الكفاءة — مهما يكن من أمر فقرهم — أن يذهبوا فى شوط التعلم بعيداً ؛ إذن فالمدرسة بمثل هذا إنما تسهم بقسط موفور فى تقرير كيان المجتمع فى الأعوام التالية ؛ وما دامت مهمة النظام المدرسى على هذه الدرجة كلها من الخطورة ، فلا ينبغى أن تترك حرة من الرقابة ؛ بل ستمس بنا

الحاجة مساً شديداً إلى التأكد التام من الاختبارات التى تتخذ معياراً للتمييز بين الطالب الجيد وزميله الذى هو أقل جودة منه ؛ فلا بد مثلا أن نعيد النظر فى طرائق الامتحان عندنا ، فربما زدنا من اهتمامنا بسجل مدرسى تبذل المدرسة فيه جهدها لتثبت فيه ما قد فعله الناشىء فى المدرسة ؛ ويتحتم علينا أن نسأل أنفسنا ماذا يدل نجاح التلميذ فى امتحان ما عن التلميذ نفسه ؟ فكثيراً ما نفرض أن النجاح فى الامتحان يدل فى التلميذ على أشياء أكثر جداً من حقيقة الواقع .

كل هذه أسئلة ترد الآن على أذهاننا للبحث الدقيق ؛ فليس من سبيل إلى الشك فى أن القوة الذهنية ، أى مجرد القوة العقلية ، ستكون أكثر قيمة مما كانت فى أى زمن مضى ؛ فلا يجوز لنا أن ندخر من وسعنا شيئاً فى الكشف عن أولئك الذين وهبوا تلك الموهبة النفيسة لنعنى بتربيتهم ؛ لكنكم إذا تذكرتم ما أسلفته عن «الصفوة» ، أفلا توافقوننى على أن من واجبنا كذلك أن نبحث عمن يتميزون بضروب أخرى من التفوق ؟ لأن هؤلاء أيضاً لهم قيمتهم فى حياة المجتمع ، ولا بد من الكشف عنهم وتدريبهم ليحتلوا مكانتهم .

وبهذا لا تصبح المدرسة مجرد مكان للتعلم ، بل تصبح كذلك مكاناً لتشخيص المواهب ، أى لاستكشاف وملاحظة مختلف الخصائص التى تتصف بها المادة البشرية الناشئة التى جاءتنا لتكون عماداً يرتكز عليه استمرار المجتمع فى حياته وفى عمله ؛ ألا إنها لتبعة كبرى ، وسأبحث فى محاضرتى التالية من يعهد اليه بالتدريس ، لأنه على المدرس سيقع شطر كبير من تلك التبعة ؛ وإنى إذ أختم حديثى هذا ، أرانى مضطراً إلى القول من جديد بالأهمية البالغة التى أعلقها على الرأى العام الذكى المستنير ، الذى يفهم فهماً جيداً ما تحاول المدرسة أن تصنعه ، ولا يتردد فى معونتها فى صنيعها ذاك بأكبر ما يمكن أن يعينها به .

وسأوضح لكم كل هذا بالأمثلة ، حين أحدثكم عن التطورات الحديثة فى إنجلترا .

المحاضرة الخامسة

المعلم

لقد عرفنا الآن كيف ننظر إلى المدرسة باعتبارها مؤسسة أنشأها المجتمع إنشاء ، ودبر لها مهمة خاصة تؤديها ، وهى أن تنتقى كل ما هو حيوى وجوهرى فى الثقافة العامة ، لتستخدمه فى الإبقاء على تلك الثقافة نفسها حية ، بأن تجعل من النشء حملة جدداً لها ؛ ولكن المدرسة الصالحة تضيف إلى هذا الواجب صنيعاً آخر ، ذلك أنها تنقى الثقافة وتشق فيها سبلا جديدة يمكن أن تنتهى بها إلى التقدم .

ولكن سائلا قد يسألنى : ما المقومات الجوهرية لكيان المدرسة ؟ وجوابى على ذلك يسير : فأنت من الوجهة النظرية يتوفر لك ما يسمى بمدرسة ، إذا ما توفر لك معلمون قادرون وراغبون فى التعليم ، جنباً إلى جنب مع تلاميذ قادرين وراغبين فى التعلم ؛ وأول واجبات الإدارة التعليمية هى أن تهيىء الظروف لهذا الموقف ، وأن تهيئها فى أوسع دائرة ممكنة ، وبأسرع وقت ممكن ، بحيث يكون لها أعمق أثر ممكن .

على أنه يستحيل أن تنجح المدرسة فى أداء عمل ذى بال ، ما لم يؤد المعلم واجبه ؛ لهذا رأينا أن نتحدث فى هذه المحاضرة عن وظيفة المعلم : أىّ المؤهلات ينبغى أن تكون له ؟ وأية مكانة يجب أن تكون من حقه فى المجتمع ؟

ونستطيع أن نصف وظيفة المعلم وصفاً غاية فى الإيجاز ، على أساس « الحقيقتين الحيتين » اللتين جعلناهما موضوع حديثنا فى المحاضرة الأولى : وهما التلميذ الحى والثقافة الحية ؛ وما على المدرس أن يؤديه ، هو أن يربط هاتين الحقيقتين إحداهما بالأخرى فى صورة حية كذلك ، تجعل منهما حقيقة واحدة ؛ وبهذا تحيا الثقافة حياة جديدة فى شخص التلميذ ، كما يزداد التلميذ حياة ، ويزداد إنسانية بتشربه للعصارة التى تصبها الثقافة فيه ؛ وثمت وسيلتان ، أو أداتان ، يستخدمهما المعلم فى الوصول إلى غايته : طريقته ومنهجه ؛ ولست أعنى بالطريقة الأساليب الخاصة التى يتناول بها المعلم موضوعاً معيناً ، أو يعلم بها درساً بذاته فخير ما نسمى به هذه الأشياء وأمثالها هو كلمة « الإجراءات الفنية » التى نعنى بها صور المهارة الفنية التى يمكن

للصانع البارع أن يسيطر عليها ؛ إنما قصدت « بالطريقة » خطة العمل كلها ، التى يضعها المعلم نصب عينيه — باعتباره مربياً محترفاً — حين يهم بالوصول إلى غايته ، فكأنى بالمعلم يقول لنفسه : « هذا هو فتى فى السابعة من عمره ، أعلم عن قدراته واهتماماته كذا وكذا وكذا ، فماذا أتوقع له أن يكون إذا بلغ الخامسة عشرة ، وكيف لى أن أبلغ به هذا الهدف فى الأعوام الثمانية التى تصل به إلى تلك السن ؟ » وإذا عبرنا عن هذا المعنى بلغة عسكرية فتصورنا هيئة أركان الحرب تدبر حملة حربية ، كان هذا العمل الذى يقوم به المدرس مقابلا لما نسميه بالخطة العسكرية ، على حين تكون الإجراءات الفنية الجزئية — كما أسميناها — مقابلة فى اللغة العسكرية لإجراءات التنفيذ للخطة العسكرية .

فلو فكرنا فى « الطريقة » على هذا الأساس ، نتجت لنا نتيجة قد تدهشنا بعض الدهش ، وهى أن « المنهج » مستنبط ضمناً من « الطريقة » ، فكأنما يقول المدرس : « تلك هى خطتى التى وضعتها لتنقل هذا الفتى من حالته التى هو عليها فى سنته السابعة ، إلى الحالة التى ينبغى أن يكون عليها فى سن الخامسة عشرة ؛ فأى ضروب المعرفة ، وأى صنوف المهارة ، وأى صور التفكير ينبغى أن أبثها فيه ؟ » وبعبارة أخرى : « ماذا عسى أن يكون المنهج الصحيح الذى يوائم تلك الغاية المنشودة ؟ » على نفس النحو الذى تتبعه هيئة أركان الحرب بعد وضعها للخطة العسكرية ، فتعقب عليها بالتفكير فى الوحدات والمعدات والوسائل المطلوبة لتنفيذ الخطة الموضوعة .

وليس يهمنا كثيراً من يضع تفصيلات المنهج : أهو المعلم أم السلطة الرسمية ، على شرط أن يكون منهجاً محكم الخطة فى أى الحالتين ؛ وأما الذى يهمنا حقاً ، فهو كيف يتصرف المعلم فى هذا المنهج على أساس فهمه لحياة التلميذ الحقيقية وحاجاته ، ثم يهمنا بصفة خاصة كيف يتعلم الطفل ، لأن المنهج الحقيقى بالنسبة للتلميذ هو طريقة نظره هو إلى ذلك المنهج (فما أشد دهشتنا حينما يتبين لنا أحياناً كيف تصور التلميذ أشياء حسبنا أننا علمناه إياها !) .

ويمكننا أن نلخص كل هذا بقولنا إن المدرس فى تناوله « للطريقة » و « للمنهج » ، عليه أن يراعى الاتساق فى عمله على ثلاثة وجوه : من وجهة نظره هو ، ومن وجهة نظر تلميذه ، ومن وجهة نظر الثقافة التى هى مادته .

ولننظر الآن إلى مشكلة مكانة المدرس فى المجتمع ، ودرجة التقدير التى ينالها من ذلك المجتمع ، لأن هذه المكانة وهذا التقدير لها أثر قوى فى نجاح عمله

بالمدرسة * وإنما تتحدد تلك المكانة الاجتماعية بفعل عوامل كثيرة ؛ فإذا انتعشت أمة انتعاشاً اقتصادياً ، وجدت كثيرين من الشباب الكفء — رجالا ونساء — يلتمسون مخارج طيبة لحياتهم فى ضروب أخرى من العمل غير التعليم ، وبهذا يقل احترام الناس لهذه المهنة : فهذا — مثلا — ما يحدث فى جنوب أفريقية منذ حين ؛ وتستطيع أن تلمس الظاهرة نفسها فى كندا حين أخذت تتوسع فى اقتصادها توسعاً سريعاً ؛ لكن جاءت الأزمة الطويلة التى بدأت سنة ١٩٢٩ فكان لها أثر انكماشى عميق فى مجال الاقتصاد ، وعندئذ لاذ الأكفاء من الشباب — رجالا ونساء — بمهنة التدريس ، واضطر من كان قائماً فعلا بتلك المهنة أن يظل مشتغلا بها بعد أن خامرته العزيمة بتركها ، ومن ثم تأثرت مهنة التعليم تأثراً غاية فى الوضوح ، أولا بدبيب الحيوية فيها ، وثانياً بارتفاع قيمتها فى أعين الناس .

وقد يكون لتكوين الطبقات التقليدى مثل هذا الأثر فى بلد قديم مثل إنجلترا. من ذلك أن معلم المدرسة الأولية (الابتدائية) فى إنجلترا فى القرن التاسع عشر ، كان الفرض فيه أنه إنسان غاية فى التواضع وتفاهة القدر ؛ لأن مهمته كانت « تعليم أبناء الطبقة العاملة الفقيرة مبادئ القراءة والكتابة والحساب » ولم يكن هو نفسه يظفر من التعليم إلا بحظ قليل ، ولا من الراتب إلا بمبلغ زهيد ، ولم يكن له فى منازل المجتمع منزلة عالية . أما زميله الذى كان يعلم فى مدرسة عظيمة من مدارس الخاصة ، حيث أبناء السادة ، فقد كان يعد نفسه كذلك سيداً من أولئك السادة ، وكان من خريجى الجامعات ، أضف إلى ذلك أنه لم يكن ليطلق على نفسه اسم معلم ، بل كان أستاذ مدرسة ، وهو لقب فيه كثير من التفخيم ؛ وبطبيعة الحال قد تغير هذا كله اليوم تغيراً كبيراً ، وإن يكن أثره لا يزال ملحوظاً .

ولا سبيل إلى الشك فى أن أوثق ضمان وأسلمه لحفظ مكانة المعلم وتقديره ، هو الرأى العام المستنير ، الذى يفهم عمل المدرس من حيث قيمته وأهميته ، فيضعه فى الموضع اللائق به؛ ونمو مثل هذا الرأى العام إنما يتم بخطوات بطيئة ، لو حكمنا بما شاهدناه فى إنجلترا ؛ وفى مقدور المعلمين أنفسهم أن يسرعوا أو يبطئوا فى تلك الخطوات إلى حد كبير ، بما يتخذونه من سياسة لأنفسهم وما يدبرونه من فعل ؛ وخصوصاً بما يفعلونه كهيئة متحدة متماسكة ؛ وقد تستطيع المهنة أن تكسب لنفسها

* إذا أردت التوسع فى هذه النقطه وغيرها ، فارجع إلى التقرير الإنجليزى عن « المعلمين وقادة الشباب » (تقرير ما كنير ، لندن ، طبعة الحكومة ، ١٩٤٤ الثمن شلنان)

مكانة بالإساءة الجارحة للرأى العام الرشيد ، لكنه كسب يكون عندئذ قد اشترى بثمن غال .

وإن كثيراً من غايتنا المنشودة ليتوقف على الطريقة التى نختار بها المعلمين وندربهم ؛ وفرصة اختيارنا لمن يقوم بالتدريس لا تتوفر إلا إذا كان للمهنة من الحسنات ما يجذب إليها المقبلين ، وإلا إذا كان لها احترام فى أعين الناس ؛ ولا نتوقعن أن يقبل على مهنة التعليم أكثر من نسبة معقولة من ذوى المواهب العقلية والقدرة فى المجتمع ؛ وإذن يكون بين المعلمين من هم من الطراز الممتاز ، ومن هم أقل امتيازاً ، وقليلون منهم — ونرجو أن يكون هؤلاء قلة غاية فى الصغر — سيكونون ممن يكون من الخير أن يكونوا خارج المهنة ؛ وعلى كل حال ، فى الحدود التى يتاح لنا فيها أن نختار الصالحين ، يحسن مراعاة الصفات الآتية :

الصفة الأولى ، ولعلها أهم الصفات ، هى إحساس المعلم بمهنته ، أعنى أن يحس الفرد المتقدم كأنما فى باطنه صوت « يناديه » لأداء هذا العمل ؛ نعم إن من لا يحسون مثل هذا الشعور إحساساً قوياً ، قد يؤدون التعليم على درجة لا بأس بها من الجودة ، لكن إذا ما أحس المعلم بكراهية إيجابية لمهنته ، فإنى أشك فى أنه قادر بعد ذلك على أن يؤدى عمله على الوجه المرضى ؛ والصفة الثانية هى فى رأيى أن تتمثل فى المعلم صورة لحاجات المجتمع ؛ ولشرح ذلك أقول إنى صادفت كثيراً من الحالات التى فشل فيها صاحب المؤهلات العلمية ، بسبب عجزه عن سلك نفسه فى تيار المجتمع الذى يعمل بين ظهرانيه ؛ كما صادفت أمثلة أخرى نجح فيها من هم أقل تأهيلا جامعياً ، وكان نجاحهم يرجع إلى تمثلهم لكل ما يضطرب فى المجتمع من مشاعر ؛ وهذه النقطة لها أهمية خاصة فى حالة من يغادر بلاده ليعلم فى غيرها .

وثالثة الصفات المطلوبة صفة الحيوية ، ولست أعنى بالحيوية أن يكون للمعلم صحة جيدة وكفى — ولو أنه من الخير أن يكون جيد الصحة — فقد تصادف بين الناس من هم فى عنفوان صحتهم ، ومع ذلك تراهم كالثيرة البليدة المتراخية ، فى وسعهم أن يشيعوا الموت فى أى فريق يلحقون به ؛ وكذلك قد تصادف أفراداً ضعاف الصحة ، ومع ذلك تملؤهم الحيوية بمعنى الكلمة الذى أقصده ، تراهم مشغوفين بعملهم ، ذوى نشاط حى وحساسية ، يشيعون الحياة وحرارة الإقبال فيمن يحيط بهم ؛ وإنى لعلى يقين من أنكم تفهمون ما أريد . وأما رابعة الصفات المطلوبة فهى

مهارة الفن ، وهى الاستعداد الفطرى لتحصيل البراعة الفنية فى فن هو أصعب الفنون وأشقها .

ألا ما أندر أن تصادف الفنان المطبوع ، لكنك إذا ما صادفته ، فقد تجلس لتستمتع بطريقة أدائه لفنه أداء يبعث فيك الإعجاب والابتهاج ؛ ويستحيل على التدريب أن يخرج أمثال هؤلاء ، لكن حتى هؤلاء قد يفيدون إذا ما نالهم قسط من التدريب ؛ وإن صدقت فائدة التدريب بالنسبة للموهوبين ، فهى أصدق جداً بالنسبة لغمار الأفراد ؛ ولا بد أن أكون قد أشرفت بنفسى على تخريج بضعة ألوف من الطلاب على مر السنين ، وعقيدتى بعد هذه الخبرة كلها هى أن الذين يستحيل على التدريب الجيد أن يجعل منهم عاملين مقبولين فى عملهم ، فئة قليلة جداً .

وأخيراً وليس آخرا ، أذكر صفة النزاهة وهى صفة تجعل صاحبها محلا للثقة التى يركن اليها دائماً ، وإنها لصفة بالغة القيمة ؛ وليست دائماً من نصيب الأذكياء ، إذ قد تجد من هؤلاء من لا يمتازون بها قوية ظاهرة ؛ لكنك حيثما وجدتها وجدت الرجل الذى لا ينفك مخلصاً لنفسه ولواجبه ؛ وترى تلاميذه وسائر من حوله من الناس ، على ثقة بما سيعمل اليوم وغدا ، فهو لهم بمثابة القطب الراسخ الثابت فى عالم دائم التحول ، يبعث الحيرة فى النفوس .

يتضح من كل هذا أن التدريب الذى يتلقاه المعلم ذو خطر عظيم ؛ فماذا ينبغى لعملية التدريب أن تفعل ؟ إن هذا السؤال ليثير مشكلة كبرى ، وما نزال نجاهد فى سبيل الوصول إلى جواب عنها ؛ وسأكتفى هنا بذكر أهم الآثار التى لا بد لعملية التدريب المهنى أن تخلفها فى المعلم الناشىء .

فأولا يجب أن تحفز وتنمى اهتمامه العقلى بعمله ؛ فلزام عليه أن يفكر فى مشكلات مهنته ، وأن يكون تفكيره عميقاً ومنظماً معاً ؛ ولقد علمتنى خبرتى أن المعلم الناشىء إذا ما فكر على هذا النحو ، أكسب الأشياء التى كان قد تعلمها هو نفسه فى أعوامه السابقة ، حياة ومعنى ، مما لم يكن لها من قبل ؛ فإذا هو تعمق فى التفكير فى مشكلات تدريس التاريخ — مثلا — لم يستفد بذلك فى تدريس التاريخ فحسب ، بل إن فهمه للتاريخ نفسه يزداد خصوبة وحياة .

وأعتقد اعتقاداً يستند إلى مبررات ، بأن معهدكم هنا يترك مثل هذا الأثر فى طلابه ؛ وأما نحن فى إنجلترا فأقل اطمئناناً بطرائقنا منكم بطرائقكم ؛ ولذلك تروننا اليوم نجمع مدارس المعلمين الكثيرة حول الجامعة الملائمة لها ، مؤملين بذلك أن

ينبعث من الجامعة تأثير يكون له هذا الأثر الذى أشرت إليه وهو بث الحافز الفكرى فى مجموعة تلك المدارس .

ثم أعقب على هذه النقطة بنقطة أخرى ، وهى أن تدريب المعلمين يجب أن ينمى فيهم المهارة ، ولا أريد بالمهارة أساليب الحرفة التى يحتال بها المعلم فى الفصل الدراسى احتيالا آلياً ، وإنما قصدت المهارة المهنية الحقيقية التى تنبنى على فهم وذكاء ؛ ولا تتحقق تلك المهارة إلا إذا كان هناك اتصال وثيق دائم بين قاعة المحاضرات والفصل الدراسى ، فلا بد أن تكون حاجات المدرسة وظروفها ماثلة أبداً للأذهان ، كما لا بد للمدرسين الناشئين أن تتاح لهم فرصة التمرين تحت إشراف القائمين عليهم ، بقدر ما تسمح الظروف بذلك

وأخيراً ، وربما كانت هذه النقطة الأخيرة أهمها جميعاً ، لا بد للمعلم الناشىء أن يكتسب من تدريبه إحساساً قوياً سليما بالقيم الصحيحة ؛ فلا بد أن يكون ذا يقظة تامة — وأن تكون يقظته هذه — نافذة إلى بواطن الأمور — يقظاً لأغراضه ومبادئه ، كما لا بد أن يكون متنبها لمبادئ الحياة والأعمال التى ينوى أن يبثها فى نفوس تلاميذه ؛ وهذا الجانب من شأن الفلسفة ، والفلسفة الاجتماعية بصفة خاصة ؛ ولذا فهو بحاجة إلى أساتذة قد سبق لهم هم أنفسهم التفكير الطويل العميق فى هذه المسائل الكبرى ؛ بل هو قبل ذلك بحاجة إلى أن يتم تدريبه فى معهد يضرب المثل العملى بما يسوده من حياة ونشاط ، على تلك القيم التى يتصدى لبسطها نظرياً فى تعليمه الفلسفى .

فتدريب المعلمين يجب أن يعنى أول ما يعنى ببث الحافز الفكرى فى المعلمين الناشئين ، وتعويدهم المهارة ، وتنشيئهم على الإحساس الصادق بالقيم .

وعلينا بعد هذا أن نتناول بالبحث مسألةأخرى بالغة الخطر ، ولا بد لكل بلد جاد فى أمور التربية أن يواجهها اليوم ، وهى هذه : حينما يكون قائماً بعمله فعلا ، ما مقدار الحرية واستقلال الرأى الذى يسمح له به ؟ والسؤال عسير الجواب ، ولا ترجع صعوبة الجواب إلى اختلاف الظروف اختلافاً شديداً من قطر إلى قطر فحسب ، بحيث تباح درجة من الحرية وتشجع فى قطر أكثر مما يمكن إباحته وتشجيعه فى قطر آخر يختلف فى موقفه ، بل هنالك سبب آخر وأهم لصعوبة الجواب عن السؤال الذى ألقيناه ، وذلك أن المعلم فى نظام التربية الذى تتولاه الدولة ، هو موظف عند الدولة ، عينته ليؤدى عملا يتجه وجهة معينة محدودة ؛ هو

بمثابة سفير يسفر لمملكة الكبار عند مملكة الصغار ، ولهذا السبب عينه لا ينبغى أن تحدد حريته باعتباره مواطناً مع سائر المواطنين ، أما باعتباره مدرساً فهو مكلف أداء مهمة اجتماعية خاصة ؛ فالأطفال الذين يعلمهم ليسوا أطفاله حتى يجوز له أن يتصرف معهم على هواه ؛ إنما أسلمهم له المجتمع ليهدف بهم أهدافاً أرادها المجتمع ، دون أن يتوجه بهم إلى أغراض ينشدها هو بصفته الشخصية .

وعلى ذلك فلا بد من فرض القيود على حرية المدرس فى كل الأقطار على السواء ، وبحكم طبيعة الموقف نفسه ؛ وخير حالة هى تلك التى يعترف فيها المدرس بتلك القيود ، ويفرضها على نفسه فرضاً باختياره .

وها هنا أرانا نمس موضوعاً حيوياً ، يمكن أن نضيف فى الحديث عنه كلمة أو كلمتين ، وهو موضوع واجبات الدولة فى التربية ، وإنه ليجوز لنا أن نسأل إن كان فى مستطاع الدولة — كدولة — أن تقوم بعملية التربية إطلاقاً ؛ فليست التربية شيئاً يتم فى ديوان حكومى ، بل هى تتم فى مدرسة ، عن طريق ذلك الاتصال الحيوى الجوهرى بين المعلم والتلميذ ؛ وفى مقدور الدولة ، بل من واجبها ، أن تخلق الظروف التى يتم فيها ذلك الاتصال على نحو ينتهى بخير الثمار ، فتهيئ المبانى والمعلمين والأدوات اللازمة ؛ وكذلك فى مستطاعها ؛ بل من واجبها — وهو واجب فى صالح الدولة نفسها — أن تسن القواعد التى تنظم التفتيش وغيره من الوسائل التى تراها لازمة ؛ أما الشيء الوحيد الذى يستحيل على الدولة أداؤه ، فهو أن تقوم هى فعلا بعملية التربية ؛ لأن الدولة لا تذهب إلى المدرسة ولا تتصل اتصالا مستمراً بالأطفال كما يفعل المعلم .

وإن الظروف لتحتم علينا اليوم تحتيماً أن نوضح هذا الأمر فى أذهاننا ، لما يكتنفه من الأوهام ؛ فلن تحصل على تربية فعالة إذا أنت شللت المعلم وحرمته الرأى المنتج فى مجاله الخاص ؛ نعم إنه ينبغى أن يكون دائماً رجلا خاضعاً لنظام ؛ لكن هدفنا المنشود يجب أن يكون هو اختيارنا وتدريبنا لأولئك المعلمين الذين يفرضون النظام الضرورى على أنفسهم بأنفسهم ؛ فربما كانت خير البلاد تعليماً ، بلاد عرفت أين تجد الحد الذى يفصل بين مهمة الدولة فى التوجيه والإمداد ، وحرية المعلم المعهود إليه بالتربية ، فى استخدام رأيه المهنى بما تقتضيه الظروف فى مجاله الخاص .

المحاضرة السادسة

التطورات الأخيرة فى التعليم بانجلتره

منشأ قانون سنة ١٩٤٤

سأعرض فى محاضراتى الثلاث الأخيرة وصفاً موجزاً للتطورات الحديثة التى طرأت على التربية فى إنجلترا : واسمحوا لى أن أوضح الأمر توضيحاً جلياً ، وهو أنى إذ أعرض لتلك التطورات ، لا أرمى قط إلى تقديم الخبرة الإنجليزية فى التعليم نموذجاً لكم تحتذونه ؛ وإنما أردت بعرضها أن أوضح بالأمثلة ما مر فى حديثى من موضوعات عامة ؛ وإنى لأومن إلى جانب هذا ، بأن دراستنا لما هو قائم فى قطر آخر ، تؤدى بنا إلى إثارة أسئلة مفيدة عما يقوم فى قطرنا ؛ حتى إذا ما هممنا بالإجابة عن تلك الأسئلة ، لم نعمد إلى مجرد المحاكاة الآلية لبلد آخر ، بل حاولنا الكشف عن الصورة التى يمكن بها أن نطبق فكرة فى بلدنا ، نرى أنها قد أصابت نجاحاً فى تطبيقها فى بلد آخر على صورة أخرى .

ولا بد أن أجعل محور قصتى عن إنجلترا ، القانون العظيم الذى صدر عن التعليم سنة ١٩٤٤ ، لأنه يحدد بداية لعهد جديد ونهاية لثورة طال أمدها ؛ وسأجعل تلك الثورة موضوع حديثى فى هذه المحاضرة ، ذلك أنى أود أن أستعرض لكم فى إيجاز تلك الحوادث التى انتهت إلى قانون سنة ١٩٤٤ ، والتى هيأت الظروف لإخراج مثل هذا التشريع السخى البعيد الأثر ؛ وسأقص القصة على جزءين ؛ أذكر فى أولها ذلك التقدم الاجتماعى الطويل البطىء ، الذى تمخض لنا عن مجتمع يستحيل أن تشبع حاجاته إلا بمثل هذا النظام التعليمى القومى الكامل الشامل ؛ وأذكر فى الثانى سير الحركة التربوية — وهى أبطأ فى خطاها من التقدم الاجتماعى الذى ذكرته — الحركة التى حاولت أن توائم بين نفسها وبين ما طرأ على الأمة من تغير .

ولا بد من تنبيهكم وأنا أقص عليكم قصة التقدم الاجتماعى ، أنها ليست مقبولة

لدى جميع الإنكليز اليوم ؛ لأن التاريخ الحديث عندنا يقرأ على أكثر من وجه واحد ، ولا يسعنى إلا أن أقرأه لكم بطريقتى التى آثرتها لنفسى .

وبداية قصتنا تقتضينا الرجوع إلى أوائل القرن التاسع عشر ، لنرى الحركة الصناعية الحديثة تستجمع قواها ، بفعل المخترعات العظيمة والتوسع التجارى ؛ وهى حركة لم يقدر لها أن تبدل الأوضاع فى إنجلترا على مر الأيام فحسب ، بل قدر لها كذلك أن تغير وجه العالم ، وأن تؤثر فى جياة الناس جميعاً ، تأثيراً يختلف عمقاً من أمة إلى أخرى ؛ ولست أشك فى أنكم قد سمعتم بما يروى عن المآسى والصعاب التى أنتجتها هذه التغيرات الهائلة فى حياة سواد الناس ، حينما أقبلوا من الريف بعاداته الراسخة ، وازدحموا فى المدن الجديدة السيئة النظام ، ليعملوا معا فى المصانع . أما الصعاب فلا شك فى وجودها ، لكن للقصة جانباً آخر . وقد أخذ المؤرخون فى الأعوام الأخيرة يعودون إلى الوثائق من جديد ، ليدرسوا الثورة الصناعية ، ويخرجوا من دراستهم بتوكيدهم لهذا الجانب الآخر من القصة ؛ وهو جانبها المشرق ، ذلك لأن الانقلاب الصناعى قد استتبع انقلابا اجتماعياً كذلك ، ما كان ليحدث لولاه ؛ وقد مكن الانقلاب الاجتماعى للطبقة العاملة فى إنجلترا أن يتسع أمامها أمل جديد ، وبالتالى مكن لها مع الزمن أن تنفتح لها حياة جديدة .

ولنستعرض الآن بعض الحقائق ، ففى الخمسين عاماً التى امتدت من ١٨٠١ إلى ١٨٥١ تضاعف عدد السكان ، على الرغم من أن الشواهد تدل على أن نسبة المواليد كانت إذ ذاك هابطة لا صاعدة : وليس معنى هذا إلا أن نسبة الوفيات كانت هابطة كذلك بنسبة أكبر من هبوط نسبة المواليد ، وأن الحياة فى المدن الجديدة كانت أصح من الحياة القديمة فى الريف ، رغم سوء الظروف المحيطة بالمدن فى ذلك الوقت ؛ وعلة ذلك واضحة ، وهى أن آلام الناس وألوان شقائهم لم يعد من السهل إخفاؤها ، وممارسة الناس للمخترعات وللحياة ذات الخطة المدبرة المنظمة ، وللآلات ، بثت فيهم روحاً مالت بهم إلى اعتقاد أن إصلاح الحال من الممكنات ، ولم يعودوا يستسلمون لتعاسة العيش على أنها من ضربات القدر التى لا قبل للناس بردها ؛ ولهذا مدت المجارى للماء المستهلك ووسعت الشوارع وبنيت منازل أحسن حالا من منازل الماضى ، وازدادت العناية الطبية اتساعاً وجودة .

وحدث فى الوقت نفسه أن كثرت السلع ورخصت أثمانها وأخذت الأجور تزداد شيئاً فشيئاً ، كل ذلك نتيجة الصناعة على نطاق واسع وتحسين طرق المواصلات ،

فسهلت سبيل الحصول على الملابس والأثاث والطعام بتنوع ألوانه؛ ثم انظروا كذلك ما عسى أن يترتب على الفحم الرخيص من آثار فى طهى الطعام والدفء والراحة والنظافة .

وعلى كل حال ، فالذى أردت أن أبرزه الآن إبرازاً قوياً فى الأذهان هو الأثر الذى يتأثر به عامة الناس حين يلتقون فى المدن وفى كبرى المصانع ؛ فلم يعودوا ، كما كانوا فى الحياة الريفية القديمة ، يعيشون فرادى ، أو يعيشون فى جماعات صغيرة ؛ إذ أصبح فى مقدورهم الآن أن يزيدوا من فرص اجتماعهم ، وأن يزيدوا فى عدد من يجتمع منهم فى حشد واحد ، إذا ما أرادوا مناقشة حاجاتهم ومنغصات حياتهم ؛ ولئن كانت عادة اجتماع الناس معاً من أجل غاية مشتركة ، معروفة فى إنجلترا منذ بداية تاريخها ، لقد أتاحت المدن الجديدة لتلك العادة فرصة جديدة ومجالا فسيحاً ؛ فأينما وجهت النظر ألفيت علائم النشاط الجمعى الجديد ؛ ولقد أنفق الناس شطراً كبيراً من ذلك النشاط الجمعى فى إنشاء النقابات العمالية وتنظيمها ، وهى ابتكار اجتماعى حديث يظهر فيه نشاط الجماعات فى إصلاح حالها ، والعالم كله مدين لإنجلترا به ؛ ثم ظهرت فى لانكشير أول جمعيات تعاونية ، وهى عبارة عن تعاون العمال على إنشاء المتاجر القطاعية التى تسد حاجاتهم ؛ وكانت تلك المتاجر مقصورة على « البقالة » أول الأمر ، ثم اتسعت فشملت صنوفاً أخرى ؛ وإنكم لترون اليوم فى إنجلترا وويلز ألوفاً من هذه الدكاكين ، وعدد الأعضاء المشتركين فيها يبلغ الملايين .

كذلك نشأت الجمعيات الصداقية وهى جماعات للتأمين فى صورة من صوره ، وأخذت تشجع الادخار وتعمل على إعداد العدة لحالات المرض والعوز ؛ ولا بد أن نضيف إلى تلك الجماعات جماعة أخرى نشأت أيضاً لإصلاح حال الناس ، وكانت ذات صبغة تربوية صريحة ، وهى حركة إنشاء المدارس للكبار ، وهى لا تزال قوية فى شمالى إنجلترا ووسطها ؛ أما فى الجانب الدينى فقد كانت كنيسة إنجلترا الرسمية تكاد تقتصر على الطبقة العليا من الناس ؛ ولم تستطع قط أن تجذب إليها السواد الأعظم من طبقة العمال ؛ فنهض العمال فيما نهضوا ، لينشئوا مؤسسة دينية يشعرون إزاءها أنها لهم حقاً ، وأنهم أصحاب رأى فى توجيهها ، ومن ثم اتجه الاهتمام والنشاط الدينيان عند هؤلاء العمال ناحية إنشاء ضروب معينة من الكنائس المذهبية ؛ ولعله من الضرورى لنا أن نتذكر أن الحركات الشعبية فى إنجلترا لم تنفصل قط

عن الحركات الدينية وحتى فى يومنا هذا ، ما نزال نرى كثيرين من زعماء الحركات الشعبية رجالا تغلغل الدين إلى أعماق نفوسهم .

ولا أحسبنى بعد ذكر ما ذكرت ، قد أنصفت الخصوبة الغزيرة التى أبدتها الطبقات العاملة فى إنجلترا من ابتكار اجتماعى ، ومن اختراع لوسائل التعاون الجمعى للوصول إلى الأهداف المشتركة على اختلاف أنواعها ؛ فكأنما سرت فى دمائهم روح الاختراع الجديدة ، فطبقوها على الأغراض الاجتماعية بنفس النشاط الذى أبداه أصحاب المصانع فى تطبيقها على إنتاج السلع ؛ والذى يهمنا نحن من هذا كله ، هو أن نلاحظ أن ذلك النشاط الاجتماعى قد كان تعليما حتى بالنسبة لأولئك الذين لم يدخلوا مدرسة قط فى حياتهم .

وإنما كانوا يتعلمون من ذلك النشاط فن الحكم الديمقراطى ، وكان لا بد أن يجىء اليوم الذى يطبقون فيه هذا الدرس الذى تعلموه على نطاق يشمل الحكم القومى بأسره ؛ ولم تخل طبقات العمال منذ البداية من اتجاهات سياسية كانت ترتفع حدتها أحياناً بحيث تبلغ أن تكون مظاهرات حماسية تطالب بالإصلاح البرلمانى ؛ لكن ذلك الجانب من نشاط العمال كان محصوراً فى أول الأمر ؛ إذ انصب نشاطهم فى مسالك أخرى حتى انسلخ من القرن (التاسع عشر) أكثر من نصفه ، وفى عام ١٨٦٧ سمح للعمال لأول مرة أن يعطوا أصواتهم الانتخابية فى نطاق محدود ، وكانت الحكومة التى سمحت لهم بذلك من المحافظين ؛ ثم اتسع نطاق التصويت الانتخابى فى محيط العمال اتساعاً عظيماً بعد ذلك بعشرين عاماً ، فكانت إحدى نتائجه ظهور أعضاء من العمال فى مجلس النواب لأول مرة .

ثم قامت حركة فى أواخر القرن التاسع عشر ، يجوز لنا أن نطلق عليها اسم « حركة التحرير الجديدة » ، فكانت دافعاً قوياً إلى النشاط السياسى فى سبيل أغراض مشتركة ؛ وكانت الدعوة إلى التحرير التى توجه بها رجل مثل « مستر غلادستون » أميل إلى أن تكون دعوة سلبية ، إذ كان مؤداها أن ينحصر تدخل الحكومة فى أقل حيز ممكن ، وأن تتحطم كل القيود والامتيازات التى تخص فريقاً من الناس دون فريق ، وأن يترك الناس أحراراً يعيشون حياتهم على النحو الذى يحلو لهم ؛ فنتج عن الدعوة إلى مثل تلك الحرية السلبية — فيما نتج — اتساع التفاوت بين الإنجليز فى ألوان حياتهم ، لأن الناس لم يكونوا سواء فى أوضاعهم الاجتماعية التى تمكنهم من رعاية مصالحهم والتوسيع من مداها ؛ لهذا نشأت حركة تحريرية

أخرى ، كانت مقصورة بادئ ذى بدء على جماعات المثقفين ؛ وكانت غايتها أن تركز اهتمامها فى الجانب الإيجابى من مجهود الدولة ، بحيث تحقق شطراً أكبر من تكافؤ الظروف والفرص بين الناس ، بواسطة التشريع ؛ ومن هذه المطالبة الإيجابية بالتحرير ، نشأ حزب العمال ، فكان الوارث الحقيقى لحركة « التحرير الجديد » الإيجابية التى ولدت فى القرن التاسع عشر ؛ ومنذ بداية القرن العشرين ، ونحن ما فتئنا تظفر بسلسلة طويلة من القوانين التشريعية التى تعمل على الإصلاح الاجتماعى ، وهى سلسلة لم تدن من نهايتها بعد ، بل يبدو أنها مازالت تستجمع زيادة فى قواها ؛ والنتيجة التى نجمت عن ذلك اتجاه مطرد نحو التسوية بين الأفراد تسوية لها أخطارها ، لأنها لا تستتبع بيروقراطية واسعة فى الحكومة فحسب ، بل قد تضعف مصادر الابتكار الروحى والفنى ، التى من شأنها أن تبقى على القيم ونفحات الإلهام فى المستوى الرفيع الذى لا مندوحة لنا عنه .

ومما هو جدير بالملاحظة أن جانباً كبيراً من هذا التشريع الإيجابى قد تم فى عهود حكومات محافظة ؛ ولم يكن يحدوها فى ذلك رغبتها الشديدة فى الحصول على أصوات الطبقات العاملة فحسب ، بل كانت كذلك صادرة عن رغبة صادقة فى الإصلاح الاجتماعى ؛ وإنه حقاً لمن سعود طالعنا ألا نجد حزبا سياسيا إنجليزيا واحدا يستطيع أن يزعم لنفسه التفرد بالحماسة نحو التقدم الاجتماعى .

وإذا عدنا بأبصارنا إلى الوراء لنستعرض قرناً ونصف قرن ، ألفينا انقلاباً اجتماعياً عظيماً قد طرأ على حياتنا إبان تلك الفترة ؛ ومن أهم ما يستوقف النظر فى هذا الانقلاب ، أنه تم بقليل جداً من وسائل العنف والثورة ؛ وأهم من ذلك أنه لم يكد يمس صورة الحياة الإنجليزية التقليدية بشىء من التغيير ؛ فما تزال الملكية والكنيسة ومجلس اللوردات قائمة بيننا تؤدى واجباتها الهامة التى كانت تؤديها طوال عهودها ؛ وإذن فهاهنا مثل عظيم نسوقه لأمة بأسرها ، عرفت كيف تسير نحو سد حاجاتها الجديدة ، لا ببتر التقاليد بتراً شاملا ، بل بإعاده البناء فى أجزائها ، وتوسيع مدى الأفراد الذين يستطيعون أن يتمتعوا بما تتيحه من فرص ومزايا .

وسنرى فيما بعد أن هذه الروح هى التى يتميز بها قانون التعليم الصادر سنة ١٩٤٤ ؛ فهو يلقى على الأشياء ضوءاً جديداً ، ويوسع من نطاق ما هو كائن ، لكنه لا يمحو من الموجود إلا قليلا .

لقد حدثتكم حتى الآن عن قصة مجتمع يتغير ويتقدم اجتماعياً على صور

استدعت حيناً بعد حين زيادة فى وسائل التعليم وفرصه ، ما دامت كل خطوة مكسوبة فى ذلك التقدم تنهى إلى التوفيق بحيث تصبح نقطة ابتداء جديدة لشوط فى التقدم جديد ؛ فإذا نظرنا إلى الجانب التربوى من هذه القصة التى رويناها ، وجدنا أن التقدم فى التعليم لم يساير التقدم الاجتماعى خطوة خطوة ، بل تلكأ من دونه تلكؤا قد يكون مصدراً للخطر ؛ وإن أردت علة ذلك ، ألفيتها فى نوعين من الانقسام العميق الذى شطر الحياة الإنجليزية إبان القرن التاسع عشر ، فانقسام فى الطبقات الاجتماعية ، وانقسام فى الدين أو الولاء للكنيسة . أما الانقسام الاجتماعى فخير ، ما يلخصه كلمات وردت فى إحدى القصص التى كتبها دزرائيلى فى صدر شبابه ، إذ يجرى على لسان أحد أشخاص القصة عن الإنجليز بأنهم لم يكونوا أمه واحدة بل أمتين ، الأغنياء والفقراء ؛ وهذا صحيح ، وتستطيع أن ترى هذا الانقسام مصوراً تصويراً قوياً فى قصص « تشارلز دكنز » ، بل يظهر أن هذا الكاتب نفسه قد ارتضى قيام هذا الانقسام ، لأنه لا يهاجمه فى ذاته بل يكتفى بأن يعرض علينا أشخاص « فقرائه » حين يعبرون الهوة الفاصلة بين الفريقين ليبلغوا ضفتها الأخرى ؛ حتى ليجوز لنا حقاً أن نقول إن « الفقراء » قد باتوا نظاماً اجتماعياً ينظر إليه على أنه ثابت لا سبيل إلى زواله ؛ فهم طبقة معزولة بحياتها الخاصة ، ولا تشترك إلا قليلا مع سائر جوانب المجتمع فى أمور تعم الجميع ، اللهم إلا فى سدها لحاجات هؤلاء ؛ وكانت هذه الحالة منعكسة فى نظم التعليم ؛ فأما « الأغنياء » فقد كانت لهم المدارس الخاصة الجيدة الإعداد ، والمدارس الثانوية النظرية القديمة ؛ وأما « الفقراء » فكان نصيبهم المدارس « الأولية » بمبانيها الرديئة ومعلميها ذوى الأجور القليلة والمؤهلات العلمية الضعيفة ، وبرامجها الهزيلة ، وكانت تعتمد إلى حد كبير على الإحسان ؛ فلم ينفق على المدارس الأولية من ميزانية الدولة إلا منذ سنة ١٨٧٠ ؛ وكان لا بد لتلك المدارس أن تنتظر قدوم القرن العشرين لكى تصبح مبعثاً للراحة والضوء ، وأداة قويمة تجعل من أبناء العامة ناساً فيهم صفات الإنسانية الحقة ؛ ومن ثم لحق بكلمة « أولية » عار اجتماعى ، وجاء قانون سنة ١٩٤٤ فمحا هذه الكلمة محواً لا رجعة لها بعده ؛ ويكاد ذلك أن يكون الشىء الوحيد الذى محاه ذلك القانون .

وتستطيع أن تتبين مدى ما سببه الانقسام الدينى من عرقلة فى مجرى الأمور من الفشل الذى لم يفتأ يصيب كل محاولة تبذل فى سبيل تمويل المدارس الأولية من الضرائب التى تجمعها السلطات الإقليمية ؛ فقد كان حجر العثرة دائماً هو مسألة

التعليم الدينى ؛ إذ لبثت المدارس الأولية أعواماً طوالا تستعين على نفقاتها بإحسان الكنائس وغيرها من الجمعيات الخيرية ؛ فلما كان عام ١٨٣٣ ، بدأت الدولة تمد يد المعونة ببناء المدارس ، لكنها لم تكن قد أقامت بعد مدارس حكومية خالصة ؛ ثم أخذ الضغط يزداد شيئاً فشيئاً ، حتى جاءت سنة ١٨٧٠ ، وعندئذ بذل فى هذا السبيل مجهود حاسم ؛ وصدر قانون بإنشاء هيئات تعليمية رسمية ينتخب أعضاؤها ، ويكون لها الحق فى بناء المدارس الأولية وإدارتها بمال تستمده من الضرائب المحلية ؛ وحتى فى هذه الحالة ، قامت مجادلات طويلة حادة حول التعليم الدينى الذى يعطى فى هذه المدارس ؛ وانتهت تلك المجادلات إلى حل وسط أصبح فيما بعد مصدراً لكثير من المتاعب .

وهكذا أصبح هنالك نوعان من المدارس الأولية ، المدارس التابعة لتلك « الهيئات » الرسمية ، والمدارس « الحرة التابعة للهيئات الدينية أو الخيرية » . ولما كان عام ١٨٨٠ ، كان لدينا من المدارس ما يكفى للمطالبة بالتعليم الإجبارى ؛ وقد بذلت الهيئات المشرفة على المدارس فى لندن والمدن الكبرى ، مجهوداً قوياً فى هذا السبيل . ولما كانت موارد الضرائب المحلية فى أيدى تلك الهيئات ، فقد سبقت مدارسها المدارس الدينيه والخيرية بشوط فسيح من حيث حالتها وكفايتها ؛ بل جاوزت بعض تلك الهيئات حدودها ، وأنشأت « مدرسة أولية راقية » كانت فى حقيقة أمرها مدرسة ثانوية ، فناهضهاالقانون ؛ ونجم شيء من الاضطراب كان من الأسباب التى أدت إلى إصدار قانون التعليم سنة ١٩٠٢ ؛ وكان من الأسباب كذلك عدم المساواة بين حالة المدارس الأولية التابعة « للهيئات الرسمية » وحالة المدارس الأولية « التابعة للهيئات الدينية أو الخيرية » ، ومن الأسباب أيضاً قلق الشعب على التعليم الثانوى ؛ فلم تكن هناك سلطة إقليمية واحدة حتى سنة ١٩٠٢ لها الحق فى إنشاء المدارس الثانوية ؛ لكن القلق أخذ يشتد فى النفوس ، كما ازداد الناس تعبيراً عن قلقهم ذاك ، رغبة منهم فى التعليم الثانوى ؛ ونخص هنا بالذكر « ماثيو آرنلد » ؛ وشكلت لجان للتحقيق فى حالة المدارس « الخصوصية » لكنها لم تنته إلى نتيجة تستحق الذكر ، واتضح فى جلاء أن الدولة لا بد أن تتخذ فى الأمر إجراء حاسماً ، وكان هذا الإجراء الحاسم هو صدور قانون التعليم سنة ١٩٠٢ ، الذى نص على إلغاء « الهيئات المشرفة على المدارس » وإنشاء سلطات إقليمية أخرى تكون أقوى من تلك الهيئات نفوذاً ؛ ومن ثم نشأت

فى إنجلترا تلك السلطات التعليمية الإقليمية التقليدية فى الريف والمدن ، وكان لها الحق فى الإشراف على المدارس الأولية بنوعيها إشرافاً تنفق عليه من الضرائب ؛ كما كان لها الحق — فضلا عن ذلك — فى إنشاء المدارس الثانوية وإدارتها وقد أخذت بالفعل فى استخدام حقها هذا على نطاق واسع ؛ أضف إلى ذلك أن الفواصل بين التعليمين الثانوى والأولى قد أصبح من الممكن عبورها ، إذ بات من حق نحو خمسة عشر فى كل مائة من الفتيان والفتيات أن يدخلوا المدارس الثانوية ، ما داموا قد ظفروا بدرجات الامتياز ؛ ولم يتبين الناس عندئذ كل ما تنطوى عليه هذه الخطوة من آثار ديمقراطية ؛ فقد كان من بين النتائج التى ترتبت عليها ، توسع عظيم فى الجامعات ؛ ولم يمض إلا أعوام قلائل ، حتى بلغ تلاميذ المدارس الثانوية التى تنفق عليها أو تعينها السلطات الإقليمية ، نصف مليون .

وكانت المدرسة الأولية حينئذ يتناولها التغير ، فكان التعليم الفنى يتسع نطاقه ، كما حدث التقدم فى اتجاهات أخرى . وبهذا التوفيق الجديد الذى أصابته المدرسة الأولية ، بحيث أصبحت قادرة على الإبقاء على تلاميذها من سن الخامسة إلى سن الرابعة عشرة ، أقول إنه بهذا التوفيق الجديد ، نشأت مشكلة جديدة ، ألا وهى تهيئة التعليم الملائم لذوى السن العالية من الأولاد والبنات الذين لم ينجحوا فى الانتقال من مدرستهم الأولية إلى مدرسة ثانوية ، فلبثوا بقية أعوامهم التعليمية فى المدرسة الأولية كما كانوا ؛ ذلك أنه تبين أن هؤلاء الأولاد والبنات يحتاجون إلى نوع من التعليم يختلف عما كان يتلقاه صغار الأطفال ؛ ولهذا اتخذ إجراء فى سنة ١٩٢٦ ، لم يصدر عن رغبة قوية ولم يصب توفيقاً ، على الرغم من أنه سجل خطوة إلى الأمام ؛ فقد تبين لذوى الرأى الثاقب عندئذ أن الفاصل الذى يقوم بين التعليمين الأولى والثانوى — رغم التغلب عليه بعض الشىء بقانون سنة ١٩٠٢ — لم يعد يوافق العصر ؛ وكان العمل الطبيعى الذى لم يكن بد من عمله حينئذ ، هو نفسه العمل الذى لبث ينتظر الإنجاز حتى جاءت سنة ١٩٤٤ ؛ وأعنى به اعتبار الدراسة كلها بعد سن الحادية عشرة أو ما حولها ، دراسة ثانوية ، ثم إنشاء الأنواع المختلفة من المدارس الثانوية ، مما قد يتطلبه مثل هذا الاعتبار ، لكن ذلك لم يتم فى ذلك الوقت لأسباب كثيرة ، سياسية ، واجتماعية ، وإدارية ؛ وإنما الذى تم عندئذ هو أنهم أنشئوا لهؤلاء الفتيان والفتيات ذوى السن العالية ، الذين لم ينتقلوا إلى المدارس الثانوية ، نوعاً جديداً من المدارس أطلقوا

عليه اسم « المدارس الأولية الراقية » ؛ وقد كانت تلك المدارس فى حقيقة أمرها مدارس ثانوية ، لأنها امتازت حقاً فى نوعها ؛ ومع ذلك فقد ظل ينظر اليها على أنها أولية وكان الإنفاق عليها من حيث المرتبات والمبانى والإعداد لا يتجاوز مستوى وطيئاً يتناسب مع كونها مدارس أولية ؛ وأخذ هذا التناقض فى الموقف يزداد إرهاقاً للنفوس حتى بلغ حداً لا يطاق ، لكنه ظل قائماً يعطل السير فى طريق الإصلاح الحقيقى مدى عشرين عاماً تقريباً .

وجاء هذا الإصلاح سنة ١٩٤٤ حين نزلت نازلة الحرب التى ارتجت لها نفوسنا ارتجاجاً ، عندئذ زاد ذلك « الشعور بأننا أمة واحدة » زيادة بلغت مداها ؛ وهو شعور — كما رأينا — لبث يزداد فى أنفسنا قوة مدة تزيد على قرن كامل

ووجد هذا الشعور سبيلا إلى التعبير عن كل ما ينطوى عليه فى قانون ١٩٤٤ الذى سنجعله موضوع حديثنا فى المحاضرة التالية .

المحاضرة السابعة

قانون سنة ١٩٤٤

لقد بينت فى المحاضرة السابقة كيف كان من أثر الانقلاب الصناعى فى إنجلترا أن دفع الحوادث فى خطين متوازيين أخذا يزدادان قوة منذ الأعوام الأولى من القرن التاسع عشر؛ أما أحدهما فهو التحرير الاجتماعى لسواد الشعب، وكان ذلك نتيجة مجهودات الشعب نفسه إلى حد كبير؛ فإن من مميزات تلك الفترة اطراداً فى زيادة رفاهية الحياة وفى الحرية السياسية والاقتصادية؛ ثم صحب ذلك ازدياد فى الإحساس بالفوارق بين الطبقات إحساساً بلغ من الحدة ما أصبح به — فيما أظن — القوة الفعالة فى الحياة الإنجليزية اليوم.

وأما الثانى — وربما كان أبطأ سيراً بعض الشىء من الخط الأول — فهو زيادة مطردة فى فرصة التعليم أمام الشعب؛ ولبثت هذه الفرصة تتسع نطاقاً فى غير توقف، لأسباب، منها ضغط الزعماء المستنيرين ممن كانوا يقودون طبقات العمال، ومنها مجهودات جماعات خيرية تحمست للصالح العام، ومنها ما لا بد أن نعترف به؛ وهو مخاوف الطبقة الحاكمة خشية النتائج التى عساها أن تترتب على عدم تعليم الشعب. لكننا لا نستطيع أن نقول إنه قبل عام ١٩٤٤ كانت الفرصة كافية ميسورة بغير عوائق، أو أنها كانت معدة على أساس قومى مدبَّر؛ ثم جاءت الحرب بأهوالها وما شهدناه فيها من صراع عنيف فى سبيل البقاء، فأتت معها بآخر العوامل التى حفزت على إصدار قانون التعليم الذى تستطيع أن تعتبره بمثابة الملتقى الذى اجتمع فيه الخطان اللذان أسلفنا الكلام فى وصفهما، وذلك لما اتصف به ذلك القانون من تدبير شامل وروح سخىّ؛ وهكذا وجد المجهود الذى اتصل أمداً طويلا فى سبيل التحرر الاجتماعى — وجد هذا المجهود، آخر الأمر — طريقه إلى التعبير عن نفسه تعبيراً كاملا فى مجال التعليم.

ويختلف قانون ١٩٤٤ عن التشريعات السابقة له فى ثلاثة وجوه هامة على

الأقل أولها أنه قومى ، قومية كاملة فى مداه وفى الدافع إلى إخراجه ؛ وثانيها أنه سُبق بإعداد بلغ الغاية فى دقة التصميم ؛ وثالثها أنه صدر بإجماع الآراء .

فهو قومى بمعنى أنه شمل بنظره أفراد الشعب جميعاً وأنواع المدارس كلها ؛ فانمحت أسباب الخلط التى كانت قائمة ، وأزيلت الفوارق المعطلة التى كانت تستند على غير أساس من أصول التربية ، وانفتح الطريق واسعاً أمام المواهب الفطرية ؛ هذا إلى أن الإعداد لظهور ذلك القانون قد تم بوسائل شتى ؛ فأولا وزعت مشروعات مبدئية ترسم خطة الإصلاح لتكون موضع المناقشة فى الدوائر الخاصة ، ثم أعقب ذلك صدور « كتاب أبيض » ليطالعه من شاء ، جاءت فيه تفصيلات بالاقتراحات الفعلية مرتبة فى هيئة حجج متساوقة ؛ فكان هذا الكتاب موضع نقاش حاد فى طول البلاد وعرضها ؛ حتى إذا ما حانت الساعة الملائمة تقدم مستر ر. ا . بتلر — الذى كان عندئذ وزيراً للمعارف — بذلك المشروع إلى البرلمان وظفر منه بموافقة عامة ؛ وهكذا أطلقت له الحرية فى المضى فى تنفيذ مشروعه ، لأنه اجتاز مراحل تمثل الروح الديمقراطية أدق تمثيل ، لكنه مع ذلك كانت أمامه عقبة لا بد من اجتيازها ، وهى عقبة تعثرت لديها مشروعات كثيرة قبل هذا المشروع ، وتلك هى أن الكنائس — وبخاصة كنيسة إنجلترا — كانت هى التى تنفق على نصف المدارس الابتدائية تقريباً ، وعدد ضخم من المدارس الثانوية ، ولم يكن فى مستطاع الدولة أن تنتزع هذه المدارس جملة واحدة ، ومع ذلك فلا يمكن لمشروع أن يكون قومياً بالمعنى الصحيح إلا إذا شمل بدائرته تلك المدارس على نحو مقبول ؛ ومن أجل هذا جرت محادثات خاصة طويلة مع رؤساء الكنيسة حتى ظفرنا بموافقتهم قبل عرض القانون على البرلمان ؛ وهكذا لأول مرة فى تاريخنا استطعنا أن نناقش قانوناً تعليمياً فى جو لا تشوبه روح المنافسات المذهبية .

ونتيجة هذا كله هى صدور القانون على يدى برلمان ائتلافى من جميع الأحزاب ، ولم يظفر القانون بموافقة عامة من البرلمان وكفى ، بل كانت الموافقة دفاقة الحماسة ، فى نفس الوقت الذى كان فيه الحلفاء ينزلون بفرنسا ، والقنابل الطائرة بادئة فى السقوط على لندن .

ونستطيع أن نصف الروح السارية فى أجزاء القانون كلها ، بقولنا إنها جميعاً تدور حول مبدأين ، يمكن أن نطلق عليهما مبدأ التعميم ومبدأ الفردية .

أما مبدأ التعميم فيتبدّى على صور ثلاث ، فأولا قد شمل القانون بنظره أفراد

الشعب جميعاً ؛ وثانياً قد تناول الناشئ من كل وجوهه التى تمس كيانه وحاجاته ، بدنية كانت أو عاطفية أو خلقية أو عقلية ؛ وثالثاً قد نظر القانون إلى التربية على أنها عملية تمتد ما امتدت الحياة فليس يستوقف نظرك من القانون شىء أكثر مما يستوقفك تدبيره لتعليم الراشدين .

وأما مبدأ الفردية فتراه أوضح ما تراه فى البند الهام الذى يطالب السلطات الإقليمية بإعداد مشروعات لترقية أقاليمها بحيث تسد كل ما يتطلبه التعليم الابتدائى والتعليم الثانوى بمعناهما الجديد ؛ فهذا البند من القانون يعلن السلطات الإقليمية إعلانا صريحاً بأنه لا أمل فى قبول مشروع إلا إذا ضمن بتنوعه وباتساع نطاقه إشباع حاجات كل طفل بغير استثناء « بما تقتضيه سن الطفل وقدرته واستعداداته وطول الفترة التى ينتظر أن يمكثها فى المدرسة » وبذلك أعلن البرلمان حق الفرد وعارض فى أى ضرب من الاطراد الجامد الذى يسوى بين الأطفال على اختلافهم .

ولم تقتصر الروح الديمقراطية السارية فى القانون على هذين المبدأين فى التعبير عن نفسها ، بل قد أفصحت عن وجودها كذلك باصطناعها منطقاً تربوياً بالمعنى الدقيق لهذه الكلمة ، فى التفرقة بين الأفراد وفى تحديد الألفاظ التى استخدمتها ؛ لقد كانت كارثة التعليم الإنجليزى فيما مضى قيام الفوارق بين المدارس على غير أساس من التربية إطلاقاً ، بل كانت أقرب إلى أن تكون فوارق تعتمد على اختلاف الطبقات الاجتماعية والامتيازات الاجتماعية ؛ لقد زار بلادنا زائر أجنبى ولاحظ ملاحظة لا تخلو من الحق المؤلم ، وهى أنه لم ير مدرسة إنجليزية واحدة كاملة السعادة ما لم تجد فى جيرتها القريبة منها مدرسة أقل منها منزلة اجتماعية بحيث يتاح لها أن تنظر إليها نظرة ازدراء ! إن التشريع وحده لا يكفى للتخلص من هذه النزعة ، وإن بلداً تاريخه كتاريخنا لن ينجو قط منها .

لكن القانون الجديد لا يأبه لتلك النزعة ، ويقرر أن واجب التعليم هو أن يمضى فى طريق ذات مراحل ثلاث : الابتدائى والثانوى و « ما بعد ذلك » * وهو يعرف التعليم الابتدائى تعريفاً غاية فى البساطة وهو أنه تعليم يلائم حاجات الأطفال

* هذه هى العبارة التى نستعملها — وهى عبارة شديدة النقص فى دقة التعبير — لتشمل الضروب المختلفة للتعليم الذى يناله الفرد بعد تركه للمدرسة ؛ وهو تعليم غالبا ما يكون فى بعض الوقت لا كله ، وإن لم يكن دائما كذلك ؛ وإن النظام التعليمى الإنجليزى ليفسح المجال لهذه الضروب من التعليم ، التى منها التعليم الفنى وتعليم الراشدين ، لكن هناك إلى جانب هذين النوعين أنواعا أخرى كثيرة .

الصغار ، ويقابل ذلك تعريفه للتعليم الثانوى بأنه ما يوافق حاجات الأطفال الكبار.

ولا بد لنا من ملاحظة شيئين على هذين التعريفين ؛ فأولا قد اختفت كلمة « أولى » من المصطلحات الرسمية بعد أن لبثت مستعملة أكثر من قرن ؛ فالمدرسة الأولية التى كانت قائمة فى القرن التاسع عشر ، إنما كانت خاصة بأبناء « العاملين الفقراء » ؛ وكان مفهوم هذه المدرسة الأولية الحقيقى إجتماعياً لا تربوياً ؛ أما وقد سارت الثورة الاجتماعية كل هذا الشوط الذى سارته ، فاستمرار هذه التسمية قد بات ينطوى على إساءة .

وثانياً قد تحددت السن الواقعة حول الحادية عشرة خطاً فاصلا بين صغار الأطفال وكبارهم ؛ ولما كانت سن الفراغ من التعليم هى الخامسة عشرة ، فإن التعريف الجديد لكلمة « ثانوى » قد أصبح معناه أن كل طفل سيقضى نحو أربعة أعوام فى التعليم الثانوى ؛ وهذا تغير جوهرى ، وستتناول بالبحث ما ينطوى عليه هذا التغير من نتائج فى المحاضرة التالية .

والمفروض أن ترتفع سن الفراغ من التعليم (التى كانت الرابعة عشرة عند إصدار القانون) حتى تبلغ السادسة عشرة إذا ما سمحت الظروف بذلك ؛ ولقد خطونا بالفعل خطوة نحو هذا الهدف سنة ١٩٤٧ فجعلنا السن خمس عشرة ؛ وكان هذا قراراً جريئاً اتخذناه وسط أزمة اقتصادية ، حين كنا نعانى فعلا نقصا فى الأيدى العاملة الصغيرة ؛ ولم نكن قد أعددنا أنفسنا إلا قليلا فى إعادة تنظيم المدارس وإعادة تزويدها بمعدات تصلح للوضع الجديد ؛ ومع ذلك فقد أصابت الخطوة التى خطوناها نجاحاً بفضل ما أبدته المدارس من مهارة فى مواجهة « السنة الزائدة » .

وأدخل تغيير آخر جوهرى فى قانون الحضور الإلزامى ، فقد كنا فيما مضى نطالب الوالد بأن يكون مسئولا عن تعلم ابنه (أو ابنته) قدراً كافياً من القراءة والكتابة والحساب ، أما الآن فنحتم حضور الطفل إلى المدرسة فعلا .

أما المصروفات المدرسية فكانت قد ألغيت من المدارس الابتدائية منذ زمن طويل ؛ وهى الآن ملغاة فى كل المدارس الثانوية التى تقوم السلطات الإقليمية فعلا بالإنفاق عليها ؛ وأما المدارس « المعانة » إما من السلطة المحلية أو السلطة المركزية فلا بد لها أن تخصص قدراً معلوماً من أماكنها ليكون بالمجان ؛ ومن حق السلطات

المحلية أن تدفع المصروفات نيابة عن التلاميذ الذين لا تنفق عليهم هيئات أخرى ؛* وفضلا عن ذلك فإن من حق السلطات المحلية أن تمنح مكافآت للطلبة الذين يمضون فى شوطهم التعليمى إلى مرتبة من مراتبه العليا ؛ هذا النظام فى منح المكافآت قد اتسع اليوم اتساعاً كبيراً ، وزادت الحكومة من عدد الطلبة الذين يتلقون رواتب من الدولة حتى بلغ أكثر من ألف .

واقتضى الاتفاق مع الكنائس الذى أشرت إليه منذ قليل ، أن تكون المبانى التى تهيئها الكنائس فى مستوى المبانى الحكومية بعد زمن معلوم ، على أن تتعهد الدولة بتحمل نصف ما يتطلبه هذا الإصلاح من تكاليف ؛ فإن لم تفعل الكنيسة ما طلب إليها من إصلاح فى مدرسة ما ، انتقلت تلك المدرسة إلى السلطة المحلية بحيث تصبح مدرسة « تحت الرقابة » وليس من شك فى أن الكثرة الغالبة من المدارس التابعة لكنيسة إنجلترا — وهى بضعة آلاف ، ستصبح مدارس « تحت الرقابة » بهذه الوسيلة .

لقد كنت أتحدث حتى الآن عن التعليمين الابتدائى والثانوى ؛ مع أن أبرز أجزاء القانون الجديد دلالة وأشدها استثارة للاهتمام ، هو الجزء الذى يتناول المرحلة التعليمية الثالثة ، وأعنى بها التعليم الذى يقع « بعد ذلك » (ويلاحظ أن الجامعات ليست داخلة فى سلطة الوزير) ؛ وعبارة « ما بعد ذلك » هذه تشمل مجموعة كبيرة منوعة من أنماط التعليم ، بادئة من مدارس مسائية متواضعة تستأنف عمل المدارس النهارية ، حتى تصل إلى أنواع من المدارس تعلم مناهج متقدمة متخصصة فى كليات فنية كبرى . وتعليم « الراشدين » مثلا يكاد يشمل كل شىء له قيمة تربوية ، فمداه يمتد من معاهد ليلية ومراكز جمعية يراد بها إلى حد كبير تسلية الفراغ تسلية نافعة ، إلى مناهج صارمة تشغل الطالب بعض الوقت ليعد نفسه بها إلى مستوى الجامعة إعداداً يمتد شوطه على ثلاث سنوات .

وثمت أربعة أنماط مما يندرج تحت هذه المرحلة الثالثة من ضروب التعليم ، لها أهمية خاصة ؛ أما ثلاثة منها فقد خرجت إلى حيز الوجود بالفعل ، وأما رابعتها ففى طريقها إلى التحقيق .

* لا بد أن نذكر فى هذا الصدد انه ليس فى إنجلترا مدارس تنفق عليها الحكومة المركزية أو تشرف على إدارتها ؛ فهذه الواجبات ملقاة على عاتق السلطات المحلية التى كثيرا جدا ما تتعاون فى ذلك مع الهيئات الخيرية

فالتعليم الفنى فيما مضى كان فقير المدد سيئ الإدارة ؛ حتى لم يعد مناص من إصلاحه إصلاحاً شاملا ، ونحن الآن بصدد تصميم مشروعات عظيمة وتطبيقها فى هذا السبيل ؛ ولكى يكون عملنا أوقع أثراً ، جمعنا المعاهد المختلفة فى مجموعات على أساس وقوعها فى إقليم واحد .

وهنالك وسائل مختلفة كثيرة أعدت لتعليم الراشدين تشرف عليها السلطات المحلية والجمعيات الخيرية ، وإنك لتراهما تستقلان فى العمل إحداهما عن الأخرى أحياناً ، لكنهما اليوم تزدادان تعاوناً ؛ وتسهم الجامعات فى هذا النشاط على مستوى أعلى ؛ وقد تفرع حديثاً عن هذا الوجه من النشاط فرع غاية فى الطرافة ، وأعنى به إنشاء عدد كبير من « الكليات الداخلية » التى يمكن لمن شاء من الناس أن يذهب إليها فيحضر منهجاً فى هذا أو فى ذاك بحيث تختلف تلك المناهج طولا وقصراً حسب الظروف ؛ ومقارّ هذه الكليات إنما يكون منازل ريفية واسعة ذوات أراض فسيحة حولها ، كانت ملكاً لأغنياء لم يعودوا اليوم قادرين على الاحتفاظ بها بسبب الضرائب الباهظة أو بسبب قلة الخدم ؛ فتشترى السلطات المحلية أمثال هذه المنازل وتستخدمها مراكز جميلة غاية الجمال لتعليم الراشدين من أهل المدن ممن يلتمسون تعليما .

وشبيه بتعليم الراشدين ما هنالك مما يسمونه « خدمة الشباب » التى تشرف عليها كذلك هيئات رسمية وهيئات خيرية معاً ؛ وأهم ما تقوم به من خدمات هو إنشاء نواد للشباب حيث يجدون أسباب التسلية الجالبة للصحة فضلا عما يجدونه من وسائل كثيرة لاستئناف عملية التعليم ؛ ولئن كانت هذه النوادى أبعد ما تكون عن الرسميات إن ذلك لا يحد من قيمتها ؛ والاهتمام شديد فى تشجيع الشبان على القيام بدور فعال ، وعلى تحمل التبعات فى إدارة هذه النوادى نفسها .

ولما كانت التجربة قد دلت على قيمة خدمات الشباب التى من هذا القبيل ، كانت تلك التجربة بغير شك عاملا قوياً على إخراج لون جديد من التعليم ورد ذكره فى القانون الجديد ، وأعنى به « الكليات الريفية » ، وهى مراكز تعليمية يطلب إلى الشبان بحكم القانون أن يذهبوا اليها يوماً فى كل أسبوع بعد الفراغ من المدرسة ، ويظلون كذلك حتى يبلغوا الثامنة عشرة . نعم إن هذه الكليات لم تخرج بعد إلى حيز الوجود ، لكن الاهتمام شديد بتدبيرها ، وقد تمت بعض التجارب المفيدة فى هذا السبيل .

ولا بد لنا أن نضيف إلى ما تقدم أن السلطات المحلية قائمة اليوم بما طالبها به

القانون الجديد ، وهو أن يقدموا للوزير « مشروعاتهم الإصلاحية » الخاصة بالاستمرار بالتعليم بعد انتهاء العهد الدراسى ؛ ولقد تمت بالفعل إجراءات نحو تنفيذ تلك المشروعات .

وكذلك تمت إجراءات فى سبيل الإصلاح غير التى قررها القانون الجديد ؛ فقد كُتب تقرير واف عن طريقة الحصول على المدرسين وتدريبهم ، فكان من جرائه إعادة تنظيم معاهد التربية إعادة تناولت كل شىء ؛ وهذه المعاهد الآن متجمعة فى « مناطق » تقع كل منطقة منها قريباً من جامعة تختص بها ، وبهذا تتكون وحدة عضوية إقليمية حقيقية بين معاهد التربية فى كل إقليم ، والجامعة على رأسها تكون مركزاً لها ؛ وإن هذه المعاهد التربوية الجديدة لتبدى نشاطاً جماً واصالة فكر ، انتهيا إلى نتائج مثمرة ظهرت فعلا ؛ وكذلك أعيد نظام « مجلس الامتحانات المدرسية » وإنك لترى الوزير الآن فى سبيله إلى تنفيذ ما اقترحه ذلك المجلس من أجل إصلاح شامل يتناول امتحانات المدارس الثانوية من أساسها ؛ تلك الامتحانات التى يرى كثير من الناس أنها قد جاوزت حدودها المعقولة واستوجبت الإصلاح منذ زمن طويل ؛ أضف إلى ذلك تقريراً آخر عن الإرشاد المهنى ، وهو تقرير يحتمل أن يكون ذا أثر فعال فى إصلاح طريقة استخدام النشء الصغير ، بحيث تتصل المدرسة وهيئات العمل التى تريد استخدام هؤلاء النشء اتصالا أدنى إلى إنتاج خير الثمرات .

وبديهى أن كل هذه المشروعات ، بكل ما لها من آثار بعيدة المدى ، وبكل ما فيها من تفصيلات كثيرة ، يستحيل أن تلتمس طريقها إلى التنفيذ دون تغيير الآلة الإدارية ، ولقد أعد القانون الجديد عدته لهذا التغيير ؛ فأول بند يفتتح به القانون خاص بإقامة وزارة على التعليم مكان « مجلس التعليم » الذى كان قائماً قبل ، ويخول للوزير سلطة « للرقابة والتوجيه » على السلطات المحلية ، وهو اتجاه جديد فى سياسة التعليم الإنجليزية ، وقد أشرنا إلى مغزاه فى الموضع المناسب ؛ فالسلطات المحلية قد نقص عددها فأصبحت ١٤٦ بعد أن كانت تزيد على ثلاثمائة ؛ وما كان فيما مضى حقوقاً لتلك السلطات قد بات اليوم واجبات عليها ، ثم أضيفت إلى تلك الواجبات واجبات جديدة ؛ فإنه من أهم ما يستوقف النظر فى القانون الجديد ، مما يميزه عن التشريع السابق ، استعماله لكلمة « يجب » بدل كلمة « يجوز » فيما يختص بمهمة السلطات المحلية .

وهذا الاتجاه الجديد نحو المركزية فى التوجيه والرقابة ، فرع من المحور الرئيسى الذى تدور حوله الحياة الإنجليزية اليوم ، وهو يستثير عند كثيرين تفكيراً جاداً ؛ فليس من شك فى أن واجبنا يقتضينا اليوم أن نضع الخطط وأن ننظم الأمور على نحو لم نعهده قط من قبل . أنستطيع أن نؤدى هذا التخطيط وهذا التنظيم دون أن نجور على الحرية ، ودون أن نطمس تلك الينابيع التى كانت معيناً لروح الابتكار الفردية والاجتماعية ، التى لعبت فى التاريخ الإنجليزى كل هذا الدور العظيم الذى لعبته ؟ لقد نبهت فيما أسلفت من قول بأن روحاً اجتماعية قوية تسرى فى قانون سنة ١٩٤٤ ، وهى روح شعب عرف أن بعض عوامل التعليم التى تبلغ من نفوس المتعلمين أعماقها ، إنما يكون بطرق بعيدة عن رسميات المدارس ؛ ولكن ترى هل تتمخض عن تلك الروح الاجتماعية فاعلية حرة كالتى كانت لنا فى الماضى ، أم ستتخذ لنفسها قالباً جامداً من تشريع موضوع مقرر ، بحيث تصب أفراد الشعب على غرار واحد ، وربما تشعر عندئذ بما هى صانعة وربما لا تشعر؟ إن هذا الخطر يغب عن بعض الأذهان ، أو قل إنه بغير شك لم يغب عن أذهان المشتغلين منا بالتعليم ؛ فالوزير نفسه يشجع السلطات المحلية والجمعيات الخيرية على روح الابتكار الحر بكل ما فى وسعه من تشجيع ، ولا يستخدم سلطته إلا على صورة متحفظة لبقة ؛ ولهذا فالسلطات المحلية التى تجمع قسطاً كبيراً من نفقات التعليم من مواردها المحلية ، والتى نظمت نفسها فى جمعيات قوية ، فى مستطاعها أن تكون بمثابة من يراجع عمل الوزير ليصححه ؛ والوزير من جهته يستحسن استشارة تلك السلطات فيما هو مقدم عليه من خطة . وهنالك إلى جانب ذلك جمعيات للمعلمين قوية يقظة ، لها تأثيرها القوى على أعضائها ، كما تتمتع ببعض السيطرة على الرأى العام . وأما إذا صعدت إلى المستوى الأعلى حيث الجامعات ، ألفيتها خارجة عن رقابة الوزير ، وهى تستمد المال الممنوح لها رأساً من خزانة الدولة ، بناء على ما توصى به لجنة الهبات الجامعية التى يعينها وزير المالية .

وكأنما لم يكن كل هذا التحوط كافياً ، فنشأت حديثاً بعض الهيئات التى تهيئ للابتكار الاجتماعى الحر مسالك أخرى يتنفس منها ، وتفرض قيوداً أخرى تحول دون السلطة المركزية أن تتخذ إجراء جزافاً ؛ وأسوق لهذه الهيئات الحديثة مثلا المؤسسة القومية للبحث التربوى ، وقوامها السلطات التعليمية المحلية ، والجامعات ، وجمعيات المعلمين ؛ وأما الوزارة فلم يدر فى خلدها قط أن تعارض مثل هذه الجماعة ،

بل على عكس ذلك ، راحت تسخو فى العطاء فمنحتها إعانة سنوية ، والوزير نفسه هو رئيسها ؛ وكذلك تألفت جماعة أخرى قريبة الشبه بهذه ، تضم كل الهيئات التى تعنى بتعليم الراشدين .

وهنالك فضلا عن هاتين الجماعتين جماعات أخرى كثيرة بعضها أقل منهما نفوذاً وبعضها الآخر أكثر منهما نفوذاً ؛ وهى فى جملتها تؤلف قوة جبارة من الاهتمام ومن الرأى المشترك ، وبذلك تتكافأ القوى مع السلطات المركزية التى يزداد نفوذها ازدياداً ليس عنه محيص ؛ وهكذا ترى الأمر مثلث الأيدى : الحكومة من جهة ، والسلطات المحلية من جهة أخرى ، والمنظمات الحرة من جهة ثالثة ؛ ومثل هذا التركيب الثلاثى لا يمكن أن يتم تأليفه دفعة واحدة ، كما لا يمكن أن تفرضه السلطة فرضاً مصطنعاً ؛ والواقع أنه فى بلد كبلدنا ، للتاريخ وزن كبير فى مجرى أموره ، لا يمكن لمثل هذا المركب الثلاثى القائم على شئون التعليم إلا أن يكون هو الصورة الراهنة التى اتخذتها تقاليدنا القديمة الحية من حيث الابتكار الاجتماعى وحكم الناس لأنفسهم ؛ فلو طرأ على تقاليدنا هذه شىء من الضعف أو العجز عن القابلية المستمرة للتشكل حسب الظروف ، كان لنا ما يبرر خوفنا على المستقبل ؛ ولو جاء يوم كهذا ، فلن تكون إنجلترا وحدها هى الخاسرة .

المحاضرة الثامنة

الأعباء التى نشأت عن قانون سنة ١٩٤٤

حدث لى أن كنت فى صحبة جماعة من القائمين على إدارة التعليم نيابة عن السلطات المحلية الإنجليزية سنة ١٩٤٣ ، أى بعد صدور الكتاب الأبيض بقليل ، وهو الكتاب الخاص « بالإصلاح التعليمى » الذى قدمت فيه الحكومة مجموعة المقترحات التى صيغت فى قانون التعليم فيما بعد ؛ وكان هؤلاء المديرون يناقشون المقترحات ، واجتمع بينهم الرأى على « أن تنفيذ كل هذه المقترحات يتطلب عشرين عاماً من العمل الدائب » فإننا لنخشى اليوم أن نكون قد قدرنا المدة المطلوبة تقديراً أقل مما يقتضيه الواقع .

ولا ينبغى أن نقصر نظرنا على العمل المطلوب أداؤه ، بل لا بد كذلك أن نحسب حساب النفقات اللازمة ، فالنفقات المقدرة لعام ١٩٤٩ — ١٩٥٠ تبلغ ٢٧٣ مليونا من الجنيهات الإنجليزية ، تدفع الحكومة المركزية منها ١٨٣ مليونا ، وتدفع الضرائب الإقليمية تسعين مليونا ؛ وفى هذا التقدير زيادة قدرها سبعة وعشرون مليونا من الجنيهات الإنجليزية على العام السابق ، مع أن العام السابق نفسه كان يزيد فى نفقاته زيادة باهظة على العام الذى سبقه ؛ ومن العسير أن نقدر قيمة رأس المال اللازم صرفه فى بناء المدارس والكليات الجديدة ، وفى الارتفاع بمستوى الأبنية القديمة إلى المستوى المطلوب ، وصعوبة التقدير ناشئة عن تقلب الأسعار ؛ غير أن ثقة من الثقات يقدر ذلك بمبلغ ١٢٥٠ مليونا من الجنيهات الإنجليزية .

تلك مبالغ ضخمة يتوقف إمكان توفيرها بالطبع على المستقبل الاقتصادى لبريطانيا ، وهو المستقبل الذى نكافح اليوم فى سبيله كفاحاً قوامه ما نبذله من عمل شاق وما نتحمله من حرمان . والأمل معقود على أن التعليم بعد إصلاحه الشامل سيكون هو نفسه عاملا من عوامل زيادة الدخل القومى ؛ لكننا لا بد أن ندبر جزءاً كبيراً من المال قبل أن تظهر آثار التعليم بعد الإصلاح ؛ ولذلك لا أمل لدينا فى انخفاض محسوس فى الضرائب فى هذه الأعوام الآتية ، ولو أننا قد نتخفف من بعض

ألوان الحرمان التى لبثنا نقاسيها أمدا طويلا .

ولكنكم أكثر اهتماما بما يمس شئون التعليم بصفة خاصة من هذه الأعباء التى فرضها علينا القانون الجديد ؛ ولا شك فى أن أعظم هذه الأعباء وأصعبها هو تنفيذ القرار الانقلابى الذى يقضى بأن يكون التعليم الثانوى مرحلة لا بد أن تجتازها الناشئة جميعاً ، مهما يكن من أمر قدراتهم أو اهتمامهم . إن هذه الخطوة انقلابية من الناحية الاجتماعية ، كما هى انقلابية من الناحية التعليمية سواء بسواء ، فإلى سنة ١٩٤٤ كانت الفجوة التى تفصل التعليم الأولى عن التعليم الثانوى عميقة واسعة ؛ فقد كان التعليم الثانوى يتشدد فى اختيار تلاميذه ، وكان التلاميذ يسعون إليه لأنه ميزة كبرى ، ولا يستطيعه إلا الآباء القادرون على دفع نفقاته ، وذوو المواهب العقلية الذين يمتازون فى امتحان المدرسة الأولية الذى كان ميدانا عسيراً يتبارى فيه المتنافسون . أما أولئك الذين يجتازون هذا الامتحان ، فكثيراً ما كان ينظر إليهم كما لو كانوا قد انتقلوا من هذه الأرض إلى كوكب آخر ، ولم يكن يوفق إلى هذه النقلة أكثر من خمسة عشر من كل مائة ، وعلى بقية الأطفال أن يظلوا كما هم فى مدرستهم الأولية التى كانت مبانيها وأدواتها ومدرسوها ومرتبات مدرسيها مما يتناسب مع وضعها الاجتماعى ؛ وكان بعض هؤلاء الأطفال المترسبين يمتازون بعض الشىء بالدخول فيما كان يسمى بالمدارس « الأولية الراقية » الجديدة التى أنشئت لتسد حاجات التلاميذ بين الحادية عشرة والرابعة عشرة ، لكنها على كل حال ظلت مدارس أولية ، والهوة بينها وبين المدارس الثانوية بقيت فاغرة ؛ أما اليوم فالتشريع الجديد لم يقتصر على تيسير العبور بين طرفى الهوة ، بل سدها سداً ، بحيث جعل المجال فسيحاً مفتوحاً أمام الجميع على السواء حتى سن الخامسة عشرة ؛ ولذا فالبلد كله اليوم فى شغل شاغل ليواجه المهام التى اقتضاها هذا التغيير الشامل فى التعليم الثانوى .

ولكن الظروف تختلف من إقليم إلى إقليم ، وقد سمح للسلطات المحلية بمقدار كبير من حرية التصرف ، حتى أصبحت لا ترى اتفاقاً عاماً بين هذه الأقاليم كلها على طريقة بعينها لأداء هذه المهمة ؛ والوزارة من ناحيتها لا يهمها أن تفرض صورة معينة على الأقاليم ، بل كل ما يعنيها هو أن تستوثق من أن الخطط التى تتقدم بها تلك الأقاليم كفيلة أن تتمشى مع المبدأ القائل بأن حاجات الأطفال على اختلاف أنماطهم لا بد أن تجد مجالا يكفى لسدها . والظاهر أن ثلاثة أنماط من التعليم الثانوى

قد صادفت قبولا ، وفى أكثر الحالات تستقل المدرسة الواحدة بنمط واحد من هذه الأنماط ، على أنه فى بعض الحالات — كما هى الحال فى لندن — تتجمع الثلاثة فى مدرسة واحدة كبيرة ؛ ولا يزال الجدل قائماً أى الطريقتين أفضل من الأخرى .

وهذه الأنماط الثلاثة تسمى على الترتيب بالمدارس النظرية والمدارس الفنية والمدارس الحديثة ، أما المدارس النظرية فهى المدارس الثانوية التى كانت قائمة قبل قانون سنة ١٩٤٤ ، وهى تعلم تلاميذها تعليما ينتهى بهم إما إلى الجامعة وإما إلى إحدى المهن ؛ وأما المدارس الفنية — ولن يكون منها عدد كبير — فتعلم تلاميذها تعليما ثانويا بمعناه الصحيح ، تدرس فيه العلوم والفنون التطبيقية ، وهذا التعليم كذلك قد ينتهى بصاحبه إما إلى الجامعة وإما إلى كلية فنية عليا ؛ وأما المدرسة الحديثة — وهو اسم لم يصب كثيراً من التوفيق — فستضم فى واقع الأمر كل أولئك الأطفال الذين لم يكونوا قبل ١٩٤٤ لينتقلوا إلى المدارس الثانوية إطلاقاً ؛ فبديهى أن الممتازين فى مواهبهم العقلية سيقصدون إما إلى المدارس النظرية وإما إلى المدارس الفنية ، ولا يزال التنافس على الدخول فى تلك المدارس حامياً كما كان فى أى وقت مضى ، والأرجح أنه سيظل كذلك بضع سنين .

ولذلك فعلى الرغم من أن مبدأ المساواة المادية بين المدارس الثانوية على اختلاف أنماطها قد نفذ ، لا نزال إزاء حالة شديدة الشبه بالحالة القديمة التى كانت فيها الفوارق الاجتماعية قائمة ؛ فالمدارس « الحديثة » التى كانت حتى عهد قريب هى المدارس الأولية ، ستأخذ البقية الكبيرة التى قوامها الأطفال ذوو القدرة العقلية الضعيفة ، الذين تخلفوا بعد أن اختيرت صفوة التلاميذ . وإذن فالشعور قوى بين الآباء وبين المدرسين على السواء بأن هذه المدارس « الحديثة » صنف أوطأ منزلة من المدارس الأخرى ، وكذلك تلمس هذا الشعور بعينه عند أولئك الذين ينتسبون إلى الأنماط « العليا » المعترف بها من المدارس الثانوية ، بل إن بعض مدرسى المدارس النظرية بصفة خاصة قد أسرفوا إسرافاً سخيفاً فى محاولتهم إثبات تفوق مدارسهم على غيرها .

فكيف يكون حل هذا الإشكال ؟ رأيى أن الحل بعضه اجتماعى وبعضه تعليمى ؛ أما من الناحية الاجتماعية فقد تحدث تغيرات أخرى فى مواقف الطبقات ، فتخفف من حدة المشكلة ؛ وهذه التغيرات الاجتماعية إنما تكون أقرب إلى الوقوع إذا أقامت المدرسة الحديثة برهانها على قيمتها باعتبارها نمطاً جديداً قائماً على أساس

سليم ؛ وينهض هذا البرهان على جدارتها بما يحدث لتلاميذها بعد تركهم للمدرسة ؛ فالظاهر أن الرأى مجمع على هذا ، ولذا ترانا نزداد اتجاهاً بأفكارنا وتجاربنا نحو المشكلة من جهتها التربوية الخالصة ؛ وإنا لنلحظ أن بعض المدارس الحديثة قد انتهى فعلا إلى نتائج تبهر النظر ، وأن « شكل » هذا النمط الجديد من المدارس الثانوية آخذ فى الظهور ؛ وأغلب الظن أنه كلما ازدادت هذه المدرسة الثانوية إثباتاً لنفسها ، ازداد الآباء ثقة بها هذا فضلا عن أن نجاح المدرسة الحديثة سيكون له أثره بغير شك فى النوعين الآخرين من المدارس الثانوية من حيث وجهة نظرهما للأمور وطريقة أدائهما للعمل على السواء ؛ فيعتقد كثير من أصحاب الرأى أن هذين النوعين الآخرين سيصلحان بسبب نهضة المدرسة الثانوية الحديثة .

ولن يحول حائل بين طلاب المدرسة الحديثة وبين التقدم لامتحان الدراسة الثانوية والحصول على شهادتها ما داموا أكفاء لهذا الامتحان فى صورته الجديدة ؛ فهذا الامتحان يعقد الآن على شتى الصور ، وليس له موضوعات مقررة معينة ، والموضوعات المختارة قد تكون فى مستويات مختلفة ، « المستوى العادى » و « المستوى الراقى » و « مستوى الامتياز » ؛ وقد ثار الجدل على الشرط الجديد القائل بأن سن الطالب لا يجوز أن تقل عن ست عشرة سنة حين يتقدم لهذا الامتحان ؛ ورد الوزارة على المعترضين (وهم فى الأغلب من رجال المدارس الثانوية النظرية) هو أنه لا بد من ضمان يضمن عدم التخصص قبل السن الملائمة له ، وأن المدرسة — لا نظام الامتحان — هى التى من شأنها أن تقرر لتلميذها أنسب امتحان تقدمه له ؛ وهكذا ترى مبدأ الفردية الذى يأخذ به القانون الجديد مقرراً هنا كذلك .

ولا تزال المحادثات جارية مع الجامعات لكى تنتهى إلى قرار بشأن الشهادة التى تقبلها هذه الجامعات مؤهلا لدخولها .

ولننظر الآن إلى المدرسة الابتدائية ؛ فهنالك شعور قوى سائد بأن مصالح هذه المدرسة قد أهملت إهمالا ليست جديرة به ؛ فكثير من مبانيها يبعث على الحسرة مهما كان المستوى الذى تقيسها به ؛ ولا يزال كثير من الفصول غاصاً بالتلاميذ إلى درجة جاوزت كل معقول ؛ وأهم من ذلك كله أن صبغة التنافس فى سبيل اللحاق بالمدرسة الثانوية النظرية ، ما تزال تميل بالمدرسة الابتدائية فتنحرف بها عن أداء مهمتها الأساسية ؛ وقد حدث أخيراً أن نشرت لجنة قوية « للنقابة القومية للمعلمين » تقريراً فيه خطة عبقرية يمكن اتباعها لاجتناب هذا المؤثر الذى ينحرف

بالمدرسة الابتدائية عن أداء مهمتها .

وكذلك تنشأ مشكلة أخرى ، وهى مدة المرحلة الابتدائية وتقسيمها إلى مراحل فرعية، فالقانون الآن يقرر أن الانتقال إلى المدرسة الثانوية يجوز أن يكون بين سن العاشرة والنصف وسن الثانية عشرة ؛ وأن الحد الأدنى لسن الإلزام بحضور الطفل إلى المدرسة هو خمس سنين ؛ وأما المرحلتان الفرعيتان اللتان ينقسم إليهما التعليم الابتدائى فهما اللتان تعرفان على التوالى باسم مدرسة الأطفال الصغار ، ومدرسة الأطفال ؛ وهناك حركة قوية ترمى إلى مد أجل الطرق التربوية التى تتبع فى مدرسة صغار الأطفال حتى تجاوز سن السابعة أو نحوها ، حيث ينتقل الطفل إلى مدرسة الأطفال ؛ والاعتراض على هذا الرأى هو أننا إذا خفضنا سن الدخول للمدارس الثانوية ورفعنا سن الفراغ من مدرسة صغار الأطفال ، لم يبق أمامنا لمدرسة الأطفال إلا أمد صغير جداً ؛ وقد يكون الحل أن نعيد النظر فى الطرق المتبعة فى السنوات الأولى من مدرسة الأطفال الصغار ، وهذا بالفعل ما يوضع الآن موضع البحث الجدى فى كثير من المدارس .

وكذلك قد تستفيد المدارس الابتدائية من الأساس الجديد الذى تقرر لرواتب المدرسين ؛ فهنالك الآن درجات واحدة للمعلمين جميعاً ، سواء كانوا فى مدارس ابتدائية أو ثانوية ، على أن تصرف علاوات إضافية لمن تكون له مؤهلات خاصة ، أو لمن يتولى أعمالا معينة ذات تبعات ؛ فقد يغرى هذا النظام بعض المدرسين القادرين، بالتدريس فى المدارس الابتدائية إن كانوا بطبعهم يؤثرون هذا الضرب من العمل .

ويبلغ عدد المدرسين فى المدارس التى تنفق عليها أو تعينها الحكومة مائتى ألف مدرس ؛ وقد وضعت التدابير التى تكفل جمع المدرسين وتدريبهم بحيث يزيد عددهم على مائتين وثلاثين ألفاً عند نهاية عام ١٩٥٢ ؛ فهذه الزيادة ضرورية لزيادة نسبة المواليد إبان سنوات الحرب ولارتفاع السن التى يفرضها القانون لحضور المدرسة ؛ ومما يزيد الرغبة فى زيادة عدد المدرسين حاجتنا إلى تخفيض عدد التلاميذ فى الفصول ؛ وسيزداد الحد الأدنى لسنوات تدريب المعلمين بحيث يصبح ثلاث سنوات بدل اثنتين متى سمحت لنا الظروف بذلك .

ولقد تغلبنا على النقص فى عدد المدرسين إلى حد كبير بإنشاء ما نسميه « كليات الطوارئ » ؛ أنشأنا هذه الكليات عند نهاية الحرب لندخل فيها من يقع

عليه اختيارنا من رجال ونساء ممن كانوا يعملون فى الفرق الحربية وفى الصناعات التى كانت قائمة فى مدة الحرب ؛ وقد تبين أنهم أنجح جداً مما توقع لهم كثيرون ، وذلك لأسباب كثيرة ، فاختيار الطلاب كان دقيقاً ؛ وكانوا أكبر سناً وأنضج عوداً وأكثر خبرة من الطلاب الشبان العاديين ؛ وكانوا جادين فى رغبتهم فى التعلم ؛ كذلك كان القائمون بالتدريس فى نلك الكليات غيورين على أداء واجبهم ، وقد أحسن اختيارهم ؛ وإن عدداً كبيراً من هؤلاء المعلمين يعملون الآن فى المدارس ، متعهدين أن يمضوا فى دراستهم عامين آخرين تحت إشراف كفيل بتحقيق الغاية المرجوة .

يتضح مما أسلفته أن طريق التقدم قد تبينت معالمها فى شىء من الوضوح بالنسبة إلى التعليمين الابتدائى والثانوى على أقل تقدير ، ولكننا لا نستطيع أن نقول هذا القول بالنسبة إلى المرحلة الثالثة ، مرحلة التعليم « بعد ذلك » ؛ فهذا النوع من التعليم الذى يقع بعد عهد المدرسة له من كثرة الصور ، ويسير فى كثرة من المستويات ، بحيث يتعذر علينا جداً — بل قد يستحيل — أن نخلع على كل تلك الصور وكل تلك المستويات شيئاً من الوحدة التى تضمها جميعاً ؛ فها هنا ترى أن حب الإنجليز للتنوع واختلاف المقدرة على الابتكار عند الأفراد ، قد كاد ينقلب فوضى ؛ وكل ما يمكن من الوحدة بين هذه الألوان المتعددة سيتم — فى أغلب الظن — بفضل الخطة التى اصطنعتها الآن بعض السلطات المحلية الكبرى ، وهى خطة ترمى إلى إنشاء ما يسمونه « كليات للتعليم بعد عهد المدارس » ، فهذه الكليات عندهم ضرب من « المراكز » التعليمية التى تمهد الوسائل للتعليم الفنى ، وهى تعلم مناهج فى الفنون والصناعات ، وتهيئ الطريق لتدريس بعض البرامج الراقية للراشدين تحت إشراف شخصى ، وغير ذلك كثير ؛ وأما ما لا تستطيع أن تجده فى تلك الكليات بسهولة فهى الدراسات الراقية والموغلة فى التخصص ، التى تعالج التدريب الفنى ؛ فلا بد لأمثال هذه الدراسات من كليات فنية كبيرة حسنة الإعداد ؛ وها نحن أولاء اليوم نتخذ إجراءات قوية فى هذا السبيل ؛ ولقد غير قادة الصناعة والتجارة من موقفهم تغييراً كبيراً ، لأنهم أدركوا ما لم يدركوه قط فى أى عهد مضى ، وهو أهمية التدريب الفنى ، وهم الآن يبذلون أقصى ما فى وسعهم من تأييد وتشجيع فى هذا الصدد ؛ مثال ذلك أنه قد زاد زيادة كبيرة عدد العمال الشبان الذين يخلى سبيلهم فى وقت عملهم مدة يوم كامل يصرفونه فى الكلية

الفنية ، حتى لتسمع عن كليات لا تجد مكاناً يسع كل أولئك الذين جاءوها بغية التدريب .

كذلك يتبين التغير الذى طرأ على موقف قادة الصناعة فى زيادة تقديرهم لقيمة الدراسة العامة الجيدة ، فترى بعض المصانع تنشئ مدارس لعمالها من الشبان ، حيث يتلقى هؤلاء العمال دراسة عامة تسير جنباً إلى جنب مع الدراسات التى يغلب عليها الإعداد المهنى بمعناه الأخص .

وهذا التقدير لقيمة الدراسة العامة للراشدين تراه فى كثير من النواحى ، فعدد كبير من الشركات الكبرى قد عينت موظفين خاصين ، وأنشأت منظمات خاصة من أجل عمالها الراشدين ، لا للزيادة من تدريبهم المهنى ، بل لإشباع هواياتهم الشخصية ، وتثقيف قواهم الإنسانية العامة ، العقلية ، والذوقية ، والقدرة على البحث .

وإن تقدماً كهذا ليرجح أن يكون ذا أثر عميق فى مستقبل إنجلترا ؛ فلقد كنت أتحدث فى هذه المحاضرات عن التعليم والثقافة ، وها نحن أولاء فى ختام المحاضرات نعود من جديد إلى مشكلة العلاقة بينهما ، وقد يكون ذلك معيناً لنا على التنبؤ بما سيكون فى مقبل الأيام ؛ فها هو ذا البلد الذى ابتدأ الانقلاب الصناعى ابتداء ، ذلك الانقلاب الذى تراه اليوم ذائعاً فى أرجاء الأرض جميعاً ؛ إذ نشر هذا الانقلاب ، قد أثار مشكلة — على غير وعى منه بما أثار — هى مشكلة الثقافة التى لم نبدأ فى فهمها إلا فى هذه الأيام ؛ والمشكلة هى هذه : ما هى الثقافة الملائمة لطريقة العيش ولأنواع المهن ، التى تزداد استسلاماً للأساليب الفنية العلمية ، بفضل تطبيق العلم فى كل ناحية من نواحى العمل والحياة ؟ أنفترض بأن جواب سؤال ضخم كهذا من شأن الجامعات والمدارس ؟ نعم لا شك فى أن الجامعات والمدارس لها واجب تؤديه ؛ ولكن ألا يحسن فى ديمقراطية من الطبقات العاملة أملها أن تحتفظ بحريتها وسط عوامل الضغط الآتية من الإمعان فى التنظيم ومن الحياة التى غلبتها الآلات ، ألا يحسن فى مثل هذه الحالة أن تكون الثقافة الناجمة عن هذا كله ثقافة مشتركة ، تلقى ضوءاً على عمل النهار وتجعله ذا معنى ، وتعبر تعبيراً كاملا عن إنسانية أولئك الذين يسهمون فيها بنصيب ، كما تعبر عن شعورهم بكرامتهم ؟ أضف إلى ذلك أن هذا البلد نفسه (إنجلترا) بلد عرف بتقاليده ، وهذه الثقافة الجديدة إذا أريد لها أن تكون حية ، فلا مناص لها من التماس سبيلها نحو التحوير من الصور القديمة لتلائم المعانى الجديدة ؛ فلو كانت هذه المهمة — كما أعتقد —

هى مهمة الشعب كله ، لازم عن ذلك أن تعليم الراشدين فى صوره الكثيرة — معتمدا على أساس من الدراسة العامة الكافية فى السنوات الأولى من تلك المرحلة — قد يكون أهم ضروب التعليم التى هيئت لها السبل هذه الأعوام ؛ وإن أولئك الذين يؤملون ويؤمنون بأن الديمقراطية الاجتماعية الحديثة لم يكتب عليها أن تنقلب صورةً من صور الدولة الاستبدادية ، بل إنها لو أحسنت تعليم نفسها ، فقد يتاح لها أن تحقق فى مستوى عال مشترك بين الناس ، ذلك اللون من الثقافة الذى يلائم شعباً صمم أن يعيش حراً ، وعقد العالم عليه أملا فى احتفاظه بحريته وسط هذه المثيرات والضواغط التى اقتضتها حياة اقتصادية ممعنة فى اصطناع الأساليب الفنية العلمية — أقول إن أولئك الذين يؤملون ذلك ويؤمنون به نحو الديمقراطية الحديثة ، سيرقبون بعين الاهتمام الشديد خلال الخمسين عاما المقبلة أو نحوها — ليروا ما يطرأ على إنجلترا إبانها من تطورات فى التعليم والمجتمع .